

Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas

Compiladoras: Elisa Loncon Antileo
Universidad de Santiago de Chile, Chile

Ana Carolina Hecht
Universidad de Buenos Aires, Argentina
y CONICET

Leonor Acuña - Danny Ahumada - Rita María Laura Allica
Pilar Alvarez-Santullano - Hugo Arce - Teresa Laura Artieda
Hollman Bonilla - Elizabeth M. Buenabad - Carlos Bustos
Silvia Castillo - Noelia Enríz - Gricelda Figueroa - Fabián Flores
Pedro Fuenzalida - Diana Patricia García - Beatriz Gualdieri
Sandra Patricia Guido - Felipe Hasler - Ana Carolina Hecht
María del Socorro Jutinico - Gabriela Lapalma - Anne Lavanchy
Yamila Liva - Elisa Loncon - Héctor Mariano - Karina Mendes
María Macarena Ossola - Mariana Paladino - Rossana Podestá
José Luis Ramos - Marcela Romero - Andrea Salazar
Sofía Thisted - María José Vázquez - Nancy Beatriz Villanueva



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MENCIÓN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Fundación

EQUITAS



usach

Título de la compilación/monográfico:

Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas

Compiladoras:

Ana Carolina Hecht (Universidad de Buenos Aires, Argentina y CONICET)
Elisa Loncon Antileo (Universidad de Santiago de Chile, Chile)

Edición y corrección de textos:

Macarena Ossola (Universidad Nacional de Salta, Argentina)
Guadalupe Hindi (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Mariana Schmidt (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Lorena Verón (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Auspicio:

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación Mención Intercultural, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile

Fundación Equitas

Diseño y diagramación

Luis Iturra Muñoz

Santiago de Chile, Abril de 2011

Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas

Compiladoras: Elisa Loncon Antileo
Universidad de Santiago de Chile, Chile

Ana Carolina Hecht
Universidad de Buenos Aires, Argentina
y CONICET

Índice

Presentación de las coordinadoras del Simposio Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas

Ana Carolina Hecht y Elisa Loncon Antileo
8

Presentación de la Fundación EQUITAS

Pamela Díaz Romero
12

La interculturalidad en disputa, disputas acerca de la interculturalidad **16**

¿Cual interculturalidad en Chile?
Anne Lavanchy
18

El “diálogo” de la interculturalidad: qué y cómo desde la práctica
Beatriz Gualdieri, María José Vázquez
32

Educación en una escuela para indígenas en Yucatán. ¿Educación intercultural y bilingüe?
Nancy Beatriz Villanueva Villanueva
46

Tensiones político-epistémicas de la representación y reproducción social indígena en el curriculum intercultural
Pedro Fuenzalida Rodríguez
60

Debates y disputas en la Educación Intercultural en la Argentina
Sofía Thisted
70

Construcción normativa de la Interculturalidad en la escolarización guaraní de Misiones, Argentina
Hugo Arce
84

Experiencias de Educación Intercultural en la Ciudad de Bogotá
Diana Patricia García Ríos, María del Socorro Jutinico Fernández
102

Interculturalidad. Entre las tensiones emergentes y el diálogo inconcluso
Gricelda Figueroa Irarrázabal, Marcela Romero Jeldres
118

Los maestros en la Educación Intercultural Bilingüe **132**

Conflicto identitario en maestros indígenas (México)
José Luis Ramos
134

Las lenguas en la Educación Intercultural Bilingüe **148**

Sobre la meta del bilingüismo en la Educación Intercultural Bilingüe
Léonor Acuña Gabriela Lapalma
150

Programa de Enseñanza de la lengua mapuche
Elisa Loncon Antileo
166

Apropiación y escuela media en comunidades qom del Chaco,
Argentina.
182

La enseñanza de mapudungun en la actualidad: Breve guía bibliográfica
de materiales de enseñanza de la lengua mapuche
Felipe Hasler Sandoval, Héctor Mariano Mariano y Andrea Salazar Vega
192

Retos y olvidos en la Educación Intercultural Bilingüe: Educación Media y Superior Indígena **204**

Características de la producción de textos escolares para la Educación
Bilingüe Intercultural en el Chaco, Argentina (1992-2007)
Teresa Laura Artieda, Yamila Liva
206

Los sentidos de la escuela: encuentros y desencuentros sobre la idea de
EIB en la escuela N° 4216 (La Puntana-Salta-Argentina)
María Macarena Ossola
220

El estado de la Educación superior indígena en Brasil: entre licenciaturas
interculturales y políticas de cupo en las universidades tradicionales.
Diálogos, tensiones y demandas indígenas.
Mariana Paladino
230

Representaciones y valoraciones de los ex becarios mapuche del programa de becas de la Fundación Ford sobre la experiencia de postgrado: Reflexiones sobre acción política indígena y relaciones interétnicas en los espacios académicos
Fabián Flores Silva
266

Retos y olvidos en la Educación Intercultural Bilingüe: las voces de los niños y las niñas

260

Saberes y representaciones en escuelas con educación intercultural
Pilar Alvarez-Santullano
262

Lenguajes ancestrales de los niños y niñas de México
Rossana Stella Podestá Siri
274

La Educación Intercultural Bilingüe como política de Estado. Redefiniciones y perspectivas

288

Lo Intercultural y las políticas educativas en Colombia.
Sandra Guido Guevara y Hollman Bonilla García
290

Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: balances, desafíos y perspectivas.
Ana Carolina Hecht
302

Caminos hacia la EIB.
Rita María Laura Allica
318

Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira do MERCOSUL: balanço, desafios e perspectivas.
Karina Mendes Thomaz
330

Retos de la educación intercultural y bilingüe en México.
Elizabeth M. Buenabad
340

Las fronteras de la Educación Intercultural Bilingüe
Noelia Enriz
352

Palabras finales

262

Sobre los autores

378

Presentación de las coordinadoras del Simposio Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas

Ana Carolina Hecht y
Elisa Loncon Antileo

Universidad de Buenos Aires
(Argentina) y Universidad de
Santiago de Chile (Chile)

Si bien a partir de la década de los ochenta, diecisiete países latinoamericanos (Guatemala, Honduras, Surinam, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Guyana, Brasil, Paraguay, Venezuela, Chile, Bolivia, Perú, Colombia, México, Ecuador y Argentina) llevan adelante experiencias en Educación Intercultural Bilingüe, aún se evidencian muchos problemas sin resolver en este campo, entre ellos: cómo incluir las lenguas indígenas en la currícula, cómo diseñar modelos interculturales atentos a la diversidad, cómo fortalecer una política inclusiva en el marco de los Estado-nación latinoamericanos y centroamericanos, entre muchos otros dilemas.

Respecto de las investigaciones sobre Educación Intercultural Bilingüe encontramos distintas tendencias en las últimas dos décadas. Por un lado, se incrementan las publicaciones que alertan sobre los procesos de sustitución y pérdida de las lenguas indígenas americanas en favor de otras lenguas más poderosas en los contextos políticos y económicos actuales. Por otro lado, aún son cuestionados los beneficios y posibilidades educativas a las que han accedido los niños y jóvenes indígenas en estos años, así como la calidad educativa de las propuestas educativas bilingües e interculturales. También han proliferado los debates acerca las implicancias que acarrearían diseños proclives a posicionarse desde enfoques descolonizadores de la educación en América Latina.

Siendo la educación intercultural bilingüe una propuesta no sólo pedagógica sino metodológica y política, su desarrollo no ha sido completo, y está siempre pre-

sente como un gran desafío a alcanzar. Si bien algunos países han avanzado en el planteamiento de la educación intercultural para todos, lo bilingüe, aparece más descuidado en su implementación. El uso de las lenguas indígenas como medio de enseñanza ha sido uno de los grandes retos y una deuda pendiente en la modalidad, ya que su abordaje requiere del equipamiento de las lenguas (gramáticas, desarrollo escrito, innovación lexical, entre otras). Así como también de maestros bilingües, especialistas en la enseñanza de idiomas nativos; de metodologías para la enseñanza y estudio de las lenguas indígenas, considerando que no son lenguas extranjeras y en muchos casos tampoco son lenguas maternas, ni segunda lengua de los niños y niñas indígenas.

Por otro lado, dado los contextos de subordinación y subalternidad en que se encuentran los pueblos y culturas indígenas el desarrollo pedagógico de la interculturalidad en ocasiones se encuentra entrampado. Las experiencias educativas muchas veces resultan ser acciones que no superean la asimilación cultural, o el mero folclore, y en otros, una recuperación de lo intracultural, aferrado a la cultura tradicional, sin el diálogo con la otra cultura. Si bien esto último ya es un gran paso, se necesita uno (o muchos) pasos más para alcanzar lo intercultural y para que esa educación coadyuve al desarrollo de las tan interpeladas identidades indígenas.

No obstante, no se ha trabajado en vano, hay interesantes avances pedagógicos y curriculares en el campo de la formación y en la reflexión sobre las implicancias políticas. Profesores, especialistas y también líderes del movimiento indígena han trabajado mucho para alcanzar lo que hasta ahora existe en educación bilingüe e intercultural, parte de éste avance se podrá apreciar a lo largo de las lecturas que contiene el presente libro que nace de un Simposio organizado por la Universidad de Santiago de Chile. Justamente, con el fin de generar un diálogo interdiscipli-

nario acerca de este campo del saber, en el marco del II Congreso Internacional Ciencias, Tecnologías y Culturas. Dialogo entre las Disciplinas del Conocimiento. Hacia el futuro de América Latina y el Caribe propusimos el espacio de este Simposio para debatir acerca de los desafíos, balances y perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe.

El Simposio tuvo el honor de estar compuesto por prestigiosos especialistas de distintos países de la región (México, Colombia, Brasil, Chile y Argentina), representantes de diversas disciplinas académicas (lingüistas, antropólogos, especialistas en educación, profesores, sociólogos, historiadores) que expusieron sus avances de investigación y de intervención en este terreno. Así, se discutió acerca del rol de los maestros en la educación, las disputas acerca de la interculturalidad, los desafíos de la Educación Superior Indígena, la Educación Intercultural Bilingüe como política de Estado y sus redefiniciones para implementarse en contextos urbanos y de frontera, las prácticas y representaciones sobre las lenguas y los textos escritos en la Educación Intercultural Bilingüe, entre otros. Gracias a esta multiplicidad de temas y enfoques, esperamos que las interesantes investigaciones compiladas propicien una discusión más sistemática acerca de esta inquietante problemática sociopolítica y académica como es la Educación Intercultural Bilingüe.

Por último quisiéramos expresar algunos agradecimientos, ya que esta publicación no hubiera sido posible sin el apoyo de la Fundación Equitas, y el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación Mención Intercultural de la USACH; a quienes extendemos toda nuestra gratitud. También agradecemos a cada uno de los autores de los diferentes artículos, por su disposición a colaborar con la publicación, pero fundamentalmente por la generosidad de compartir su trabajo por este medio. Como compiladoras de esta obra deseamos que este esfuerzo sea el inicio de un gran trabajo en red que retroalimente nuestras experiencias y desafíos futuros.

Muchas gracias.

Presentación de la Fundación EQUITAS

Pamela Díaz - Romero M.
Directora Ejecutiva
Fundación EQUITAS

Nuestro país ha registrado en los últimos 20 años una importante expansión de la matrícula total en educación superior, alcanzando el 40% de cobertura en el año 2009 (CASEN). Nos ubicamos así, de acuerdo a las cifras de la UNESCO y la OECD, en una situación intermedia, junto a países como Argentina, Suiza y Alemania (coberturas entre 30% y 50%) y a distancia considerable aún, de los países con educación superior universalizada (sobre 75%), como Corea y Finlandia, entre otros.

Los avances en materia de cobertura mantienen, sin embargo, el desafío abierto por la marcada estratificación de las oportunidades de acceso a este nivel educativo. Aún cuando las cifras evidencian una tendencia hacia la mayor participación de quienes se ubican en los deciles de ingreso más pobres, donde el ritmo expansivo de la cobertura es más acelerado, la brecha entre el primer y el décimo decil sigue siendo enorme: mientras en el decil I la cobertura pasó de 4,1 en 1990 a 19,1 en el 2009, en el decil X la evolución fue de 47,9 a 92,9 en el mismo periodo.

A pesar de las brechas, la creciente presencia de sectores antes excluidos de la educación superior enfrenta a las universidades a la necesidad de cautelar que la oferta educativa se adapte a un alumnado simultáneamente más numeroso y diverso, a la vez que mantienen y mejoran sus estándares de calidad para equipararlos a los de la OECD. La diversidad de perfiles del nuevo estudiantado obliga a repensar las fórmulas tradicionales con las cuales se convoca a las aulas y se logran

aprendizajes significativos, haciendo de la equidad un requisito crítico para el aseguramiento de la calidad.

No bastan, entonces, los proyectos concebidos como remediales, dirigidos a compensar los déficits por áreas de conocimiento para nivelar las competencias académicas. Se requiere también, transferir competencias para una mejor inclusión en contextos diversos en los centros de estudio de destino y, lo que es más importante, visibilizar el aporte que esta diversidad puede implicar para las instituciones de educación superior universitaria.

Un diseño que aborde comprehensivamente el desafío de la inclusión da cuenta de la centralidad del rol que juega la institución receptora en el establecimiento de mecanismos dirigidos a cerrar las brechas de conocimientos entre los estudiantes y la revisión de las prácticas y políticas institucionales bajo la luz de un compromiso con la equidad. Condición base para un reconocimiento explícito al valor que estos nuevos estudiantes tienen para el proceso formativo del conjunto del alumnado, la propia universidad y la sociedad en su conjunto.

A partir de la experiencia acumulada en el desarrollo del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (IFP) y en la asistencia técnica en el diseño e implementación del modelo Propedéutico USACH-UNESCO, podemos sostener que un abordaje efectivo de los desafíos planteados por las transformaciones descritas en el sistema universitario demanda la incorporación de medidas de acción afirmativa dirigidas a formalizar mayores garantías de equidad en la distribución de bienes sociales –en este caso la educación superior–, estableciendo a través de ellas los procedimientos necesarios para “prevenir y eliminar prácticas discriminatorias no intencionadas” presentes en los distintos niveles del sistema.

Lo anterior, requiere promover la participación de los grupos o comunidades destinatarias en el diseño y evaluación de las políticas que los competen, legitimando su rol de interlocutores válidos y participantes activos en la solución a los problemas que los afectan, integrando por esta vía, prácticas y saberes, que hoy no están considerados en aquellos tradicionalmente adoptados por las universidades.

Consistente con este enfoque, es la evolución registrada en los instrumentos internacionales. Si en el siglo XX el debate sobre igualdad de oportunidades educativas quedaba zanjado en Artículo 26, Párrafo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, donde se señala que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”, la declaración de la Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI precisa que: “... en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas.” Para el cumplimiento de este mandato, se propone promover el acceso de quienes forman parte de aquellos grupos con menores posibilidades de ingresar a la educación superior (Artículo 3d).

Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de grupos específicos como los pueblos indígenas, dando la bienvenida a sus culturas y respetando sus derechos lingüísticos puesto que, tanto colectiva como individualmente, poseen experiencias y talentos valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones. Asimismo, es necesario añadir a las medidas proacceso y a aquellas que buscan apoyar el rendimiento académico y titulación (como cursos de nivelación o tutorías), aquellas acciones destinadas a la renovación curricular, de las prácticas docentes y de las políticas institucionales concebidas originalmente para un estudiantado más acotado y homogéneo, de sectores urbanos integrados.

La experiencia directa del programa IFP y la evidencia internacional apuntan a que estrategias de acción afirmativa para la inclusión educativa no sólo permitirían mejorar las condiciones de acceso y la retención, también contribuirían a aumentar la tasa de graduación de los estudiantes del nivel superior, que según la OCDE en Chile es del 28%, muy por debajo del 42% promedio de los países miembros.

Actualmente, la falta de estrategias integrales de inclusión no sólo perjudica el acceso en igualdad de oportunidades y la retención de los estudiantes de estratos socioeconómicos más pobres y culturalmente diversos a la educación superior. También limita rol del sistema universitario como plataforma auténticamente meritocrática para la intervención en la toma de decisiones y la participación equitativa en los beneficios del desarrollo, despojándolo de su vocación como mecanismo de integración democrática y movilidad social en base al talento y no sólo al privilegio.

La interculturalidad en disputa, disputas acerca de la interculturalidad



¿Cual interculturalidad en Chile?

17

El “diálogo” de la interculturalidad: qué y cómo desde la práctica

Educación en una escuela para indígenas en Yucatán. ¿Educación intercultural y bilingüe?

Tensiones político-epistémicas de la representación y reproducción social indígena en el curriculum intercultural

Debates y disputas en la Educación Intercultural en la Argentina
Construcción normativa de la Interculturalidad en la escolarización guaraní de Misiones, Argentina

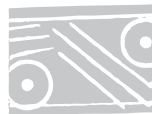
Experiencias de Educación Intercultural en la Ciudad de Bogotá

Interculturalidad. Entre las tensiones emergentes y el diálogo inconcluso

¿Cual interculturalidad en Chile?

Anne Lavanchy
Universidad de Neuchâtel
(Suiza)

Anne.Lavanchy@unine.ch



Introducción

En el 2008 el grupo mapuche *Wechekeche* actuó como principal invitado de la Feria Costumbrista del Valle de Elicura¹, organizada por el grupo cultural *Weliwen*. Compuesto por una decena de jóvenes mapuche viviendo en Santiago, el grupo interpretó canciones de rap mezclando *mapuzungun* y castellano en sus textos. Ritmaron su rap con la música de *pivilka*. Así pues, cantaron en la noche delante un público heteróclito: la escena estaba rodeada por ramadas donde las familias integrantes del grupo cultural vendían empanadas, platos de cazuela, catuto y otras comidas a los turistas. El lugar frente a la actuación misma estaba ocupado por jóvenes, en su mayoría jóvenes mapuche quienes habían llegado a veranear con su familia en el Valle. Y entremedio paseaban algunos turistas, que habían llegado siguiendo los carteles de la carretera principal, indicando las fechas de la feria, y otros que habían sido invitados por los dirigentes del grupo cultural.

Las canciones interpretadas por *Wechekeche* tenían como temas principales el orgullo de ser mapuche, invocando el recuerdo de figuras históricas gloriosas como Leftrarú, y la necesidad de luchar contra el Estado chileno. El mensaje político que vehiculaban, como también su postura de rechazo de los *wingka*² fueron criterios para los cuales los dirigentes del grupo

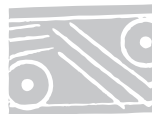
1 Entre 2000 y 2008 he pasado cerca de dos años en el Valle de Elicura (Provincia de Arauco, VIII Región de Chile), para realizar una investigación de terreno en conjunto con las ocho comunidades mapuche del Valle, y el grupo cultural *Weliwen*. Enfoco mi análisis a partir de la articulación del género, de la lengua materna y de la identidad (Lavanchy 2009). El presente texto está basado sobre los datos reunidos durante estas estancias, datos que anonimizé de acuerdo con mis interlocutores y amigos del Valle.

2 En *mapuzungun*, *Wingka* designa de manera común a los Chilenos no indígenas. Es una alusión a "los que robaron la tierra". La transcripción de las palabras mapuche sigue en general el grafemario propuesto por Anselmo Raguileo Lincopil en los 80, salvo los topónimos para los cuales conserve la ortografía oficial. He conservado las especificidades propias a la VIII Región, donde por ejemplo el sonido "V" reemplaza la "F" (*pivilka*; *la-venche*).

cultural hicieron la invitación; varios jóvenes bailaban y algunos incluso conocían las letras de las canciones más famosas. Sin embargo, la recepción del grupo por parte de la gente del Valle fue moderada. La crítica acerca de la represión policial y militar presente en la mayoría de las canciones como su arenga al público suscitaba un malestar, expresado por el siguiente comentario de una amiga: “como quieres que me guste eso, ya que todos los hombres de mi familia son pacos, es lo único que encontraron para salir adelante”.

Aquella introducción permite problematizar lo que está en juego con la afirmación de la (o una cierta) identidad mapuche. Es una ilustración de su carácter situacional, es decir, que su actualización depende de la presencia y definición de “otros”. Apelar a la alteridad de los *wingka* corresponde a un proceso de visibilización de la frontera entre los mapuches y la gente no mapuche. También permite darse cuenta de que “el mapuche” no existe como entidad homogénea, si no que esta frontera, que se puede cualificar de “étnica” en el sentido definido por Barth (1969) se ve articulada de distintas maneras, según las varias posturas de los mapuches frente a reivindicaciones políticas y culturales.

En este ámbito, la noción de interculturalidad necesita una problematización. En efecto, surge de la representación de la relación compleja, movidiza y cambiante entre “nosotros” y “ellos”. Implícitamente, se basa sobre el postulado “la diferencia existe”. Mi objetivo con este texto es proponer una reflexión acerca del carácter supuestamente evidente de tal diferencia. Para analizar aquellos procesos de diferenciación, y proponer una interpretación, voy a asentar mi cuestionamiento sobre el tema de los usos sociales del *mapuzungun*, “lengua materna” de los mapuches. El rol emblemático de la variación lingüística para decir y designar la alteridad se ve todavía enfatizado en el ámbito de la indigeneidad. Ese término surgió en el contexto legislativo, con la adopción de la ley 19.253, llamada “*ley indígena*”. Siguiendo las pautas dadas por parte de la ONU, la ley indígena define quienes son los indígenas de Chile a partir de tres tipos de criterios: los criterios culturales, donde la lengua juega un papel particularmente importante (al lado de otros como la religión o las costumbres), los criterios de anterioridad territorial y de procedencia familiar; y por último, el criterio de autoi-



dentificación³.

El análisis del rol y de los usos sociales de la lengua funciona como un prisma que permite abordar el tema de la frontera entre identidad y alteridad, y la instrumentalización de la noción de cultura, acercándonos al concepto de interculturalidad.

Inchiñ Mapuche: Lengua, escuela y educación intercultural bilingüe

Desde su génesis, la Feria Costumbrista guarda una estrecha relación con un tema complejo, que se puede definir como una intersección entre tres campos de representaciones emparentadas, a saber: la lengua y la idea según la cual los indígenas tienen una lengua materna distinta; la escuela como lugar de aprendizaje y socialización; y la aparición de programas etiquetados como Educación Intercultural Bilingüe. Analizar las relaciones entre estos tres campos corresponde a reflexionar acerca de la manera de definir la frontera entre lo general y lo particular. En otros términos, concierne a la construcción de normas sociales y la forma de definir lo que queda fuera de lo normal.

El primer elemento que resalta es el desplazamiento sutil de la lengua: de ser concebida como un marcador de diferencia, se convierte en un paso obligado para legitimar la diferencia de los indígenas. La dimensión cultural del reconocimiento jurídico tiene que ser visibilizada, ya que la cultura no es algo tangible, que se pueda medir. Al mismo tiempo, es necesario medirla ya que es ella la que permite distinguir entre los ciudadanos particulares que son los indígenas de los demás. Esto es posible por intermedio de un proceso que hace pasar a la cultura del plano de lo intangible al plano cognitivo, por ejemplo con la lengua. Así la diferencia se escucha, lo que le otorga un cierto aura de naturalidad, de evidencia: “ya hablan otra lengua,

3 Debates acerca la pertinencia del criterio de autoidentificación surgieron con motivo del censo de población del 1992. En el mismo se registró que los indígenas en Chile representaban el 10% de la población total. La formulación de la pregunta fue cambiada para el censo de 2002, dejando aparte la autoidentificación, que estaba considerada como causa de una estimación equivocada, *i.e.* “demasiado alta”, de los indígenas en Chile (ver por ejemplo los argumentos de Villalobos (Villalobos 2000) y la repuesta de Valdés (Valdés 2000).)

entonces tienen otra cultura, son diferentes”.

Sin embargo, el hecho de utilizar la lengua, u otra manifestación emblemática de la cultura para medir la alteridad sobrepasa un sencillo proceso de reconocimiento. En las representaciones comunes de los indígenas, la especificidad lingüística concede una dimensión prescriptiva: ya “son” diferentes, entonces deben hablar una lengua distinta. La lengua calificada como “materna” se vuelve la única lengua legítima de los ciudadanos y las ciudadanas reconocidos como indígenas.

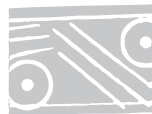
¿Cómo se manifiesta el peso de esa visión prescriptiva para la gente mapuche en Elicura? ¿Cuáles son las consecuencias en términos de legitimidad, de autoidentificación y de reconocimiento? Parte de la respuesta a esas preguntas nos lleva a tomar en consideración el tema de la educación formal, de las escuelas y de su rol.

El Valle cuenta con tres establecimientos escolares, de los cuales dos tienen una matrícula mayormente mapuche⁴. Estos establecimientos se involucran en varios programas y proyectos que tienen como objetivo visibilizar y rescatar a la cultura mapuche bajo la bandera de la Educación Intercultural Bilingüe. Las entrevistas que hice a la profesora que en este tiempo estaba sola a cargo de la escuela permiten hacerse una imagen de la manera de concebir la educación formal en general y los cambios y de las continuidades en la percepción de la alteridad mapuche (en particular porque la profesora trabajó más de 35 años en la misma escuela, de los cuales dos décadas como única maestra).

En primer lugar, las entrevistas muestran los cambios que afectan al espacio otorgado al *chezungun*⁵ dentro de la educación formal. El elemento más sorprendente es sin embargo el hecho de que los padres de los alumnos y alumnas escolarizados entre 2002 y 2006 pertenecen a una generación que vivió la prohibición del uso del *chezungun* en la escuela. El traspaso de aquella interdicción era condenado con castigos físicos. El hecho de que

4 Son las más antiguas en el Valle, con una antigüedad de 50 y 30 años mientras la tercera, que no cuenta con ningún alumno mapuche, recibe a los niños y niñas de un sector recién habitado por familias *wingka*.

5 La gente mapuche de la Provincia de Arauco habla de *chezungun* en vez de *mapuzungun*.



sus hijos e hijas entonces tuviesen en distintas ocasiones clases de lengua y cultura mapuche demuestra una paradoja aún más acentuada por el hecho de que es la misma persona la que sigue a cargo de la escuela: así, la profesora que castigaba a sus alumnos por hablar en *chezungun*, sostenía años después la necesidad de participar en programas de EIB. Obviamente no tiene que ver con un tipo de esquizofrenia personal, sino más bien con la ilustración de una paradoja institucional. Las posturas de la profesora se ven dictadas por las mismas representaciones de lograr “el bien” para los niños: la argumentación esta basada sobre la necesidad de asegurar el bienestar de los alumnos y alumnas y una “inserción adecuada”⁶ en la sociedad, una vez adultos.

El problema con esta idea según la cual los alumnos mapuches hablan o deberían hablar *chezungun* es el éxito de las políticas educacionales dirigidas durante las décadas precedentes. Se perdió el uso cotidiano del *chezungun* en un plazo muy breve, en general dentro de dos generaciones. Hasta me encontré con familias donde se decía que la mamá no hablaba castellano mientras sus hijos e hijas no hablaban *chezungun*. Si aquella consideración seguramente cuestiona la interpretación de lo que significa “saber hablar”, tema sobre lo cual voy a volver, no cabe duda de que en la práctica cotidiana del *chezungun* incluso dentro de las familias había casi desaparecido cuando empecé a vivir en Elicura.

Al lado de la falta de espacios de legitimidad de la lengua mapuche las representaciones sociales juegan un papel importante para entender la posición de los niños y niñas frente a la enseñanza intercultural bilingüe. En el cotidiano se hablaba del *chezungun* no como de una lengua *per se* sino como de “un dialecto”, tanto por parte de agentes institucionales (funcionarios de la CONADI, empleados de la municipalidad o profesores) como también por parte de mis interlocutores mapuche y *wingka* en el Valle. Esta representación explica la falta de interés por la EIB, que he podido constatar hablando con alumnos y alumnas de entre 7 y 12 años. Por ejemplo me decían que preferían aprender el inglés, porque les iba a servir más para salir adelante que el *chezungun*, que nadie hablaba – es notable que no com-

6 La necesidad de “integrar” a los indígenas demuestra que no son parte de la sociedad chilena a semejanza de “los demás”, los *wingka*, que forman la población mayoritaria desde el punto de vista cuantitativo como en términos de poder.

paraban el *chezungun* con el castellano, sino con el inglés, ilustrando su percepción del *chezungun* como una lengua ajena. Tampoco los talleres de cultura o lengua tenían la misma legitimidad que otros ramos, ya que sus contenidos no son materia de prueba⁷.

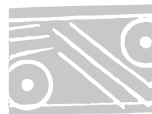
La paradoja institucional se ve ilustrada por la situación de aquellos alumnos y alumnas mapuche, que “deberían” saber “su lengua”, y que veían como ajena la enseñanza de la lengua indígena promovida por la EIB que sigue presentada como un dialecto, es decir, sigue considerándose inferior.

Los integrantes del grupo cultural *Weliwen* tenían una conciencia aguda de semejante paradoja. En enero de 2004, la primera edición de la Feria fue organizada para clausurar su “escuela de verano”. Era una iniciativa para proponer una “escuela mapuche” a los niños y niñas presentes durante el verano – lo que incluye a niños que viven todo el año en Elicura y a los que llegaban con sus padres a veranear adonde sus abuelos u otros parientes. Falta precisar que aunque la escuela de verano se dirige hacia todos los niños presente en el Valle, en la práctica los niños que se identificaban como mapuche fueron quienes la frecuentaron⁸. La escuela de verano consistía en enseñar a sus integrantes actividades mapuches como tocar instrumentos de música (la *xuxuka*, la *pivilka*, el *kulxug*, entre otros), como bailar *pvrún* y recuperar una interpretación de la historia del Valle por parte de los mapuches. En otros términos, se buscaba proponer una visión alternativa a la historia oficial. Presentar “lo que se hacía antes” –según las palabras de los organizadores– jugaba un papel importante: se preparó una ceremonia de *llellipun*, se presentó como se vivía en una *ruka*, etc.

Esas actividades como también la presentación de *Wechekeche* pueden leerse como una interpretación y una escenificación de lo que significa ser mapuche. Los integrantes construyen su pertenencia a través de ciertos atributos emblemáticos de la (o una cierta) identidad mapuche: uso de piezas de ropa particulares, tal como el *xarilongko* de plata de las mujeres, el *xarilon-*

7 Como lo subraya Elisa Loncon (Loncon 2010), los contenidos de la EIB no son parte del SIMCE (Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile), que determina los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios del marco curricular.

8 El Valle de Elicura cuenta con unos 1.200 habitantes, de los cuales el 60% son mapuche (684), organizados en comunidades según la ley indígena, los demás se definen como Chilenos sin pertenencia indígena (INE 2002).



gko de lana de los hombres, el *chamal*, los *chawai*, etc., los cuales aparecían en adición a piezas de ropa más comunes en Chile, y que no poseen connotación indígena, como vaqueros y camisas. Otro atributo emblemático, el *chezungun* aparecía bajo la forma de palabras sueltas integradas dentro de frases en castellano.

La organización de la escuela de verano y la celebración de la Feria Costumbrista ocurrieron en un contexto temporal y geográfico especial. Al principio de la primera década del 2000 se tomaron medidas en relación con la población mapuche en la VIII región de Chile. Tales medidas se evidencian en particular en los ámbitos políticos y educacionales, ámbitos en estrecha vinculación el uno con el otro, como lo demuestra la iniciativa de *Weliwen*.

Primero, surgieron iniciativas de carácter político por parte de dirigentes mapuches, las cuales proponían dar a conocer la presencia mapuche en los discursos públicos. Se destacó por ejemplo la constitución del conjunto llamado *identidad lafkenche* con la cual se propuso unir a las comunidades costales de la VIII y IX Región. También aparecieron o se revitalizaron “grupos culturales” en varias comunidades mapuches. En esos casos, la denominación “cultural” suponía también reivindicaciones políticas, como las actividades y propuestas elaboradas por *Weliwen*.

En la misma década ocurrieron cambios institucionales en el ámbito educacional. Estos, fueron iniciados en primer lugar, por parte de instituciones estatales (MINEDUC y CONADI) y fundaciones (*Orígenes*). Tal comienzo, no fue resultado de iniciativas tomadas dentro de las comunidades o conjuntos mapuche. Así, empezaron a llegar los primeros programas de educación intercultural bilingüe a Elicura, casi 10 años después de programas semejantes en la IX Región. En 2002 se inició el primer concurso de la CONADI VII Región para proponer un proyecto de EIB a nivel provincial (provincia de Arauco), lo que tuvo repercusiones en las comunidades de Elicura. Consultados por la CONADI con el fin de desarrollar un programa EIB en adecuación con las necesidades de las personas viviendo en las comunidades, los dirigentes del grupo cultural *Weliwen* tomaron la decisión de “sacar adelante un proyecto de los propios mapuches”, según sus palabras. La idea era evitar un dominio estatal exclusivo sobre la EIB: “no dejar esa parte [la educación] a las instituciones estatales” sino proponer modelos “alternati-

vos”, “propios” (Mariman Quemenado 2002).

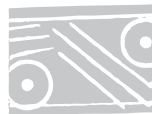
Aquí resulta importante precisar y profundizar lo que se esconde detrás del adjetivo “propio”. Esa idea suma dos significaciones interrelacionadas: en primera instancia, corresponde a una afirmación de que iban a “hacer la interculturalidad” de una manera muy distinta de la de los “*Wingka*” (las instituciones estatales); segundo destaca también la voluntad de no imitar o aceptar “lo que se hace en la IX Región”.

La voluntad de marcar la frontera con los mapuches de la IX región se veía constantemente afirmada. Tal hecho me sorprendió e hizo dirigir mi atención hacia la definición y significación de esa frontera por parte de mis interlocutores. Las personas con las cuales trabajaba no conocían de primera mano lo que se hacía en la Región de la Araucana (IX Región). No habían ido a comunidades mapuche allí, ni atendido programas de EIB de ninguna manera. Tampoco habían tenido malla curricular en ese ámbito. De hecho, las dos universitarias mapuche que trabajaron en el programa tuvieron que pasar mucho tiempo afirmando su legitimidad. Para eso tuvieron que hacer uso de sus conocimientos lingüísticos como también de su aptitud y resolución en aprender las particularidades locales. Por ejemplo tuvieron que acostumbrarse a hablar en *chezungun* en vez de en *mapuzungun*.

Conocimiento y autenticidad

Desde una perspectiva constructivista es común hablar de la noción de frontera (Barth 1969; Clifford 2001, Leach 1954) para visibilizar los procesos de construcción de la pertenencia colectiva. Esta perspectiva permite tomar distancia de marcos teóricos esencialistas que consideran a los individuos como submetidos a “su cultura”⁹. Si la perspectiva constructivista nos entrega pista de comprensión de la manera de percibir y afirmar en lo cotidiano una identidad específica, mi experiencia de terreno muestra que los procesos de construcción no se limitan a la interacción del tipo “nosotros” vs. “ellos”, como se presenta comúnmente. En este contexto se

9 Corresponde precisar que la idea según la cual la cultura dicta las posturas, actos, representaciones etc. no se ve aplicada a los varios grupos sociales que pueden verse cuatificados de “dominantes”, sino más bien que corresponden a un discurso sobre categorías discriminadas de la sociedad, como se ha mostrado en varias investigaciones (ver por ejemplo (Baumann 1998, Volpp 2006)



trata por lo menos de la articulación de una triple frontera: “nosotros” vs. los *wingka*, “nosotros” vs. los mapuches de la IX Región, “nosotros” vs. los gringos, personificados por mí. Esa triple articulación constituye un juego complejo donde se afirmaban la autenticidad y la legitimidad de la identidad mapuche en Elicura.

Autenticidad y legitimidad son categorías centrales en los procesos de afirmación y reconocimiento de la pertenencia al pueblo mapuche. Tienen que ver con el proceso legal de reconocimiento: la *Ley indígena*. Ya que el Estado reconoce la presencia de indígenas en su territorio, tiene también que definir quien es indígena, y quien no lo es. Los artículos jurídicos llevan entonces a una formalización de la pertenencia.

Discusiones acerca la autenticidad se dan a ver en varios contextos de reconocimiento de una población indígena por parte de estados nacionales. Como lo ha mostrado la antropóloga australiana Margareth Jolly (Jolly 1992) la definición de la legitimidad lleva consigo la idea de que existen manifestaciones “inauténticas” – lo que ella llama “espectro de inautenticidad”.

Para verse legitimado como mapuche, los mapuches de Elicura tenían que dar fe de su autenticidad. Esa autenticidad pasa por el conocimiento y reconocimiento de un saber propio, que les distingue de los *Wingka*. Según la ley indígena, este saber pasa por manifestaciones cualificadas de culturales (ceremonias que testifican la vigencia de una cosmovisión particular, formas particulares de relaciones sociales, como también el uso de una lengua particular). Corresponde a lo que Fassin llama la “*survisibilisation*” (sobrevisibilización) de la diferencia en detrimento de referentes comunes (Fassin 2009 [2006]).

Ahora bien, el problema que se presentó en Elicura cuando llegaron rumores de la constitución de programas de EIB, fue que la gente no hablaba *mapuzungun*. “Nosotros no hablamos”, “no sabemos” me afirmaron casi diariamente mis interlocutores. De hecho mis interlocutores en Elicura me preguntaron muy a menudo durante mi trabajo en las comunidades porque había ido a Elicura o me quedaba con ellos, en vista de que, según ellos, “acá se ha perdido la cultura”. El sentimiento de que la legitimidad de su iden-

tividad era muy difícil de atestiguar impregnaba mis conversaciones con los Mapuche del Valle como también las discusiones entre los integrantes del grupo cultural. Vale la pena resaltar aquí, que no es que tenían la sensación de que no eran mapuches pero sí que debían atestiguar su pertenencia según criterios que no les correspondían. Es importante resaltar aquí, que la oposición con la IX Región se construye dentro de ese marco formalizado de definición de la identidad mapuche: Se afirma en Chile que la Araucana es la Región donde viven los mapuches. Entonces la gente en Elicura interpretaba esa idea como que “allá” se habla “la lengua”, se hacen “*ngillatunes*”, en fin, se da a ver la identidad tal cual como la define la ley indígena.

De manera irónica, mi presencia en el Valle vino a apoyar la legitimación de la identidad mapuche hacia las instituciones como hacían los *wingka* del Valle. Así lo demostró una escena en el micro que deseo compartirles; un día cuando había tomado el micro para volver al Valle, un anciano caballero sentado a mi lado empezó a hablar conmigo. No lo conocía, vivía en una comunidad con la cual trabajé muy poco. Claro que por su lado, él sabía que yo era “la gringa de Elicura”. A pesar de eso empezó a preguntarme sobre mi trabajo, en voz muy alta -lo que interpreté como una señal de que oía mal por su edad. Pero me equivocaba pensando que yo era el centro de su interés, ya que después de un rato se dirigió de manera implícita pero muy claramente a los demás viajantes “Así es que usted viene de muy lejos para aprender de nosotros. Todos deben entonces darse cuenta de que somos importantes, ya que viene una gringa del otro lado del mundo a estudiarnos. Es que los *wingka* no les interesan a nadie”. De la misma manera, mi presencia al lado de los dirigentes del grupo durante dos años fue importante para afirmar la autenticidad de la identidad local -y entonces favorecer la postulación de los proyectos iniciados por la CONADI.

En conclusión: *nosotros no sabemos / nosotros somos mapuche*

Según lo expuesto, corresponde a los representantes de la cultura indígena demostrar su diferencia. Esa diferencia se ve codificada, reducida a algunos elementos tangibles, cognitivos (se observa la diferencia de piezas de ropa, se escucha a través de los vocablos mapuche o sonidos de instrumentos de



música). Esos elementos son interpretados como marcadores de autenticidad.

Semejantes definiciones de la cultura, luego de la interculturalidad, nos informan más sobre las representaciones *wingka* sobre lo que es una cultura, una identidad colectiva, una lengua “materna” que sobre los indígenas a los cuales se dirigen. Suponen que las culturas ocuparían supuestamente territorios (tanto físicos como imaginarios) mutuamente excluyentes. Esa representación confirma los procesos de territorialización de las culturas que han sido cuestionados (Gupta & Ferguson 1992) por su incapacidad de dar cuenta de la realidad vivida por los actores sociales. Entre tanto, el sentimiento de pertenencia al pueblo mapuche, el sentimiento de ser mapuche no se deja reducir al hecho de hablar *mapuzungun*, tener *xarilongko*, etc.

El acento puesto en un saber propio, un conocimiento propio de los mapuches parece constituir un avance en los derechos indígenas. Sin embargo hay que situar esa definición en relación con el conocimiento general. El hecho de cualificar el conocimiento de lo propio, lo sitúa como parcial en relación con un conocimiento visto de manera implícita como general, universal -es decir el conocimiento “chileno”-, que está promovido por los agentes de las instituciones estatales. De esta forma, implícitamente se afirma que el saber propio de los mapuches es parcial.

El desarrollo de proyectos interculturales, sobre todo de la EIB, ha provocado una doble conminación: para ocupar un espacio dentro de la institucionalidad chilena, los mapuches deben afirmar su diferencia y se ven reducidos a ser “diferentes”. El reconocimiento de la diferencia lleva a encerrarlos en un espacio distinto de la sociedad chilena general. En consecuencia, siendo una construcción, los mapuches vendrían a ser y representar una categoría de ciudadanos chilenos de menor legitimidad.

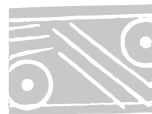
A pesar de esas dificultades, es necesario subrayar aquí, que los mapuches de Elicura – como seguramente en otras comunidades – desarrollan estrategias de afirmación que les permiten concurrir para obtener recursos materiales e inmateriales. Tienen una conciencia aguda de que no corresponden a las definiciones estrechas de pertenencia, donde son auténticos los mapuches que hablan *mapuzungun*. Pero la afirmación del carácter local de

su pertenencia (*llellipun* en vez de *ngillatun*; *chezugun* y no *mapuzungun*) permite esquivar la reducción de la identidad a algunos emblemas (Baumann 1998), y seguir siendo mapuches aunque no viven como antes.

Bibliografía citada

- Barth, Fredrik, ed. (1969). *Ethnic groups and boundaries : the social organization of culture difference*. Bergen ; Oslo ; London: Universitets-forlaget & George Allen & Unwin.
- Baumann, Gerd (1998). *Contesting culture: discourses of identity in multi-ethnic London*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clifford, James (2001). "Indigenous articulations", in Diaz, V. M. & Kehaulani Kauanui J. (eds.) *Native Pacific Cultural Studies on the Edge. The Contemporary Pacific (Special Issue) 13: 2*. Canberra, p. 468-490.
- Fassin, Didier (2009 [2006]). "Nommer, interpréter. Le sens commun de la question raciale", in Fassin, Didier & Eric Fassin (eds.) *De la question sociale à la question raciale. Représenter la société française*. Paris: Poche, p. 27-44.
- Gupta, Akhil & James Ferguson (1992). "Beyond "culture": Space, Identity, and the Politics of Difference." *Cultural Anthropology*, Vol.7, Number I (Theme Issue Space, Identity and The Politics of Difference): 6-24.
- INE (2002). Censo de Población, Instituto Nacional de Estadísticas.
- Jolly, Margaret (1992). "Specters of inauthenticity." *The Contemporary Pacific*, 4, N°1: 49-72.
- Leach, Edmund Ronald (1954). *Political systems of highland Burma : a study of Kachin social structure*. London: The London School of Economics and Political Science.
- Loncon, Elisa (2010). Programa de Enseñanza de la lengua mapuche. II Congreso internacional ciencias, tecnologías y cultura. Dialogo entre las disciplinas del conocimiento. Hacia el futuro de America Latina y el Caribe. Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas. Santiago de Chile.
- Mariman Quemenado, Pablo (2002). "Recuperar lo propio será siempre fecundo", in Morales Urrea, Roberto (ed.) *Territorialidad mapuche en el siglo XX*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas, p. 51-121.

- Valdés, Marcos (2000). "A Propósito de Errores Ancestrales y Desaciertos Contemporáneos: Una Respuesta Posible a Villalobos." *El Mercurio*. [Online] <<http://www.xs4all.nl/~rehue/art/villa1.html>>
- Villalobos, Sergio (2000). "Araucanía: Errores Ancestrales." *El Mercurio*, 14 mai 2000: A2.
- Volpp, Leti (2006). "Quand on rend la culture responsable de la mauvaise conduite." *Nouvelles questions féministes*, Vol. 25, N°3: 14-31.

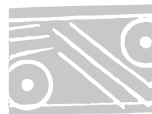


El “diálogo” de la interculturalidad: qué y cómo desde la práctica

Beatriz Gualdieri
Área de Estudios
Interdisciplinarios en
Educación Aborigen
Universidad Nacional de
Luján (Argentina)

María José Vázquez
Espacio Colectivo ALFAR

bgualdieri@yahoo.com



Introducción

En los debates contemporáneos sobre interculturalidad es recurrente la aparición del “diálogo” como una idea-fuerza que se constituye en eje de definiciones y caracterizaciones. En la presente comunicación enfocaremos concepciones y prácticas que permiten problematizar este concepto de *diálogo* en procesos de educación intercultural, focalizando la reflexión en el micro-espacio¹ de nuestras prácticas de formación² en “educación intercultural” (cf. Anexos), las cuales son realizadas en distintas regiones de la Argentina.

Antes de entrar en tema señalamos que, si bien la idea de “interculturalidad” nos permite captar nuestro reconocimiento explícito de la pluralidad sociocultural desde un término relativamente instituido, a la vez que debatido y debatible, nuestra perspectiva podría alternativamente ser caracterizada desde otras conceptualizaciones como “interidentidades”³ y/o “interlógicas”⁴, que expresan la conflictiva interacción entre mundos culturales diferentes, visibilizando el papel de la subjetividad. En tal sentido, coincidimos con Fornet-Betancourt (2009) cuando afirma que “(...) la interculturalidad, en tanto que dimensión constitutiva de la contextualidad

1 Según Zemelman “(...) todo sujeto social se puede observar tanto en espacios micro como en espacios macro, pudiendo cada uno de estos tipos de observación permitir una reconstrucción diferente del sujeto o actor. Lo que afirmamos es que cada una de estas reconstrucciones debe considerar la necesidad lógica de complementarse con las otras reconstrucciones posibles, pues solamente de esa manera se puede llegar a reconstruir la real objetividad del proceso de surgimiento, y reproducción y transformación de los actores sociales”. (Zemelman, 1987:21)

2 El centro de la propuesta está constituido por los cursos de extensión universitaria “Educación Intercultural, Formación de Coordinadores de Círculos de Reflexión, Educación Intercultural II, Conocimiento y diagnóstico de la diversidad y Educación Intercultural Bilingüe”. (Cf. Gualdieri, Vázquez y Tomé, 2008).

3 Propuesta del compañero mapuche Miguel Leuman (c.p.).

4 Propuesta de la filósofa Dina Picotti (2010).

en la que estamos y somos, se logra o se malogra en los procesos de subjetivación, tanto personal como colectiva, en los que nosotros nos comprometemos”.

Conocimiento, sujetos y realidad

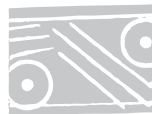
Nuestro enfoque se configura alrededor de los siguientes aspectos:

- El conocimiento como construcción histórica y simbólica de sentidos y significados que dan cuenta de sí y del mundo, cuyo desafío es una construcción que requiere recuperar formas de pensar vinculadas a los sujetos⁵ asumiendo la colonialidad, los bloqueos, las lógicas de razonamiento y del grupo.
- Los sujetos históricos y culturales con proyecto involucrados en el conocimiento de la realidad para cambiarla. Dado que la realidad puede construirse en muchas direcciones, que tiene muchas orientaciones posibles, resulta indispensable romper con la idea de lo único y estático, producto de ciertas lógicas excesivamente mecánicas.
- La realidad como creación imaginaria de los humanos en relación con otros, que se autogenera y autorregula desde las propias fuerzas creativas de los sujetos que la producen. En este sentido, la realidad es, como experiencia existencial, la fuente epistémica sustantiva de todo conocimiento.

Por otro lado, los criterios de naturaleza metodológica que orientan nuestra práctica son los siguientes:

- La interdisciplinariedad, en tanto abordaje y resolución de problemas desde diferentes áreas (pedagogía, lingüística, antropología, ciencias sociales), que busca trascender los límites disciplinares tensionándolos en el proceso de construcción de conocimiento.
- La problematización, que permite abordar el conocimiento en sus diferentes manifestaciones (científica, tecnológica, artística, etc.) mediante la identificación de problemas reales.
- La significatividad, en tanto el planteo de temas y problemas significativos para el sujeto, que constituyan un aporte a la comprensión e intervención en lo cotidiano, a la producción de conocimiento situado.
- La participación, entendida como dinámica de construcción de un colectivo que permite la superación de la mera consulta para convocar la capacidad de intervención y toma de decisión, con opinión fundada.

5 Se trata de sujetos históricos que se constituyen como tales en múltiples dimensiones.



- La crítica, como capacidad de revisión de “lo dado” en la comprensión, análisis y resolución de situaciones concretas. Constituye la forma de razonamiento que garantiza la necesidad de pensar, pues remite a la formulación de las preguntas iniciales o fundacionales, recuperando la historicidad en el pensamiento, y promoviendo modificaciones, rupturas y transformaciones.
- La totalidad, en tanto forma de acceder a la realidad en su complejidad, contemplando la relación de los componentes que determinan una situación; se actualiza en el interjuego continuo de lo total y lo particular, evitando la fragmentación del estudio de la realidad.

La propuesta

En las acciones que realizamos, la inclusión de múltiples y heterogéneos actores⁶ y su participación activa permite abordar la realidad desde su diversidad constitutiva, construyendo así el contexto para un real “diálogo de conocimientos”. Según nuestra concepción, tal diálogo se da como una formación mutua que nos permite la necesaria ruptura de parámetros de pensamiento, de los docentes tanto como de los estudiantes, y conlleva el ejercicio de una interculturalidad de prácticas más que de discursos. Esta “formación mutua” implica, asimismo, la construcción de un colectivo, para lo cual consideramos imprescindible revisar las formas de “ser parte” de ese colectivo; es decir, la naturaleza de la participación.

La metodología que asumimos, por lo tanto, se sustenta en la búsqueda de diálogo y participación. Procuramos construir espacios para la escucha de todas las voces de todos los sujetos y, desde allí, identificar concepciones que circulan en la vida de las escuelas y que se visibilizan en los relatos, las preguntas, los debates, las producciones escritas, etc.

El lugar central que el diálogo tiene en nuestra propuesta se explicita ya desde el primer Módulo de Actividades⁷:

6 Los colectivos con quienes venimos trabajando desde 2004, están constituidos por docentes de diferentes modalidades, niveles, formaciones, áreas curriculares, etc.; integrantes de diferentes pueblos originarios, con diversas formaciones e inserciones en el sistema educativo y comunitario; miembros de diferentes colectivos identitarios y comunitarios, delegados sindicales; estudiantes universitarios; funcionarios estatales; todos ellos de varias regiones del país.

7 Los Módulos de Actividades son materiales elaborados *ad hoc* para los periodos no presenciales de los cursos.

El “diálogo” es la dinámica de interacción donde podemos tener acuerdos, desacuerdos o diferentes puntos de vista sobre un tema o problema. En el diálogo ninguno aspira a la verdad absoluta ya que se reconoce que el conocimiento no es un absoluto sino algo en constante proceso de construcción, y que dicha construcción no es un proceso individual sino que se genera en espacios colectivos (laborales, académicos, vivenciales, etc.). Por ello, negar la posibilidad de diálogo, o no abrirse a esa posibilidad, significa negar una dimensión constitutiva de la construcción de conocimiento⁸.

Este tipo de diálogo constituye la instancia comunicativa que permite la interacción y el aprendizaje. Consideramos que los procesos educativos son eminentemente comunicativos y que nos entendemos a nosotros, a los otros y nuestras relaciones con el mundo a través de la interacción social, porque somos seres en el mundo y lo que nos une con el mundo es la comunicación, en una co-creación de nuestra realidad con el otro.

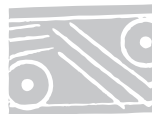
Retomamos, en tal sentido, el pensamiento de Paulo Freire, quien pone en el centro del proceso pedagógico transformador al diálogo, a la comunicación franca y crítica que permite reformular de manera radical las tradicionales relaciones entre maestro y estudiante.

En un espacio pedagógico caracterizado por la heterogeneidad y diversidad de actores, la interacción comunicativa ya no constituye apenas un medio para la reflexión crítica y transformadora, sino que es en sí misma transformadora (Nainby et al. 2003). Es desde el diálogo en la diferencia, pues lo igual es una ilusión, desde donde interpelamos lo dado a partir de la escucha y la construcción conjunta entre diferentes⁹, entre sujetos cuyas voces, en muchos casos, continúan siendo silenciadas cuando se trata del ejercicio del control sobre sus propios proyectos.

Recuperamos aquí la mirada de Rodolfo Kusch quien, ya en la década de 1970, proponía el carácter intercultural de todo diálogo sustentado en la propia existencia de los sujetos involucrados:

8 Módulo de Actividades N° 1 (2010), cursos implementados en la ciudad de Neuquén.

9 Nos referimos a diferencias sociales, económicas, culturales etc., que en nuestro contexto frecuentemente se asocian con desigualdad.



“Un diálogo es ante todo un problema de interculturalidad. La distancia física que separa a los interlocutores y las vueltas retóricas para entenderse, refieren a un problema cultural. Entre los interlocutores tiende a haber una diferencia de cultivo, pero no en el sentido del grado de culturalización logrado por cada uno, o sea de que uno sea más culto que otro, sino ante todo en el estilo cultural. O más bien, en el modo cultural que se ha encarnado en cada uno. Se trata entonces de una diferencia de perspectiva y de código que marcan notablemente el distanciamiento de los intervinientes en un diálogo y cuestionan la posibilidad de una comunicación real.

En este sentido se diría que todo diálogo participa de la problemática de una interculturalidad, ya que lo que se dice de un lado y de otro se enreda con residuos culturales.

El problema de la comunicación está referido a la transmisión de un mensaje. Esto hace a la lógica de la comunicación pero no a la efectución de ella. En el caso de un diálogo el problema no se reduce sólo al mensaje, sino a la existencia de los interlocutores” (Kusch, 1978:13)

Hablar de interculturalidad y diálogo implica, necesariamente, hablar de cultura y lenguaje. En nuestro caso, los aspectos culturales y lingüísticos protagonizan el propio acto pedagógico doblemente: no sólo por constituir contenidos, alrededor de los cuales giran nuestras reflexiones en los cursos, sino también, y centralmente, por las características del diálogo que buscamos entablar. En tal sentido, concordamos con Godenzzi (1999):

Una pedagogía del encuentro intercultural exige un cambio de nuestra cultura Lingüística. Se entiende por cultura lingüística el conjunto de comportamientos, suposiciones, formas culturales, prejuicios, creencias, actitudes, estereotipos, opiniones sobre el lenguaje en general y sobre las lenguas en particular (Schiffman, 1998: 5). Arrastramos, desde muy antiguo, una cultura lingüística monológica y etnocéntrica, cuando no racista y excluyente. Ya en el mito de la Torre de Babel se presenta la diversidad de lenguas como un

“castigo”.

Debido a las relaciones existentes entre lenguaje, pensamiento y mundo, como bien expresa Paulo Freire, cambiar el lenguaje es parte del proceso de transformación del mundo.

Búsquedas de diálogos

En nuestro caso, la construcción de diálogo no ha sido tarea fácil. A la diversidad de sujetos se agregó la opción por la semipresencialidad, con espacios tanto presenciales como no presenciales.¹⁰ Sin embargo, al mismo tiempo, nos vimos estimuladas en nuestras búsquedas de nuevas estrategias para ese diálogo necesario.

Los encuentros presenciales¹¹ constituyen los espacios donde, con la presencia de todos los participantes, se actualizan debates, se presentan y problematizan conceptos y experiencias, se revisan ideas previas, se reflexiona colectivamente en consonancia con nuestros criterios metodológicos, apuntando a la historización y la desnaturalización, y siempre en el marco de la cotidianidad de los sujetos. Teniendo en cuenta la importancia de lo vincular, cuidamos potenciar las relaciones durante los encuentros previendo, de ser posible, diferentes espacios (las comidas y el alojamiento, peñas, proyección de cortometrajes y largometrajes, etc.), que permitan mayor conocimiento entre todos, desde nuestra multidimensionalidad.

Dado que cada curso está concebido como un proceso anual, los periodos no presenciales tienen un peso que exige estrategias comunicacionales específicas. Para ello organizamos otras formas de diálogo mediante los Círculos de Reflexión, los Módulos de Actividades y las comunicaciones postales, telefónicas y electrónicas (Grupos virtuales, correo electrónico).

La conformación de los Círculos de Reflexión locales resultó vital para la construcción de conocimiento y el mantenimiento de vínculos entre los in-

10 Se optó por la metodología semipresencial ante la necesidad de responder a las demandas de diferentes actores educativos procedentes de diferentes lugares y teniendo en cuenta las dificultades operativas y económicas que implica la implementación de procesos presenciales, tanto para los cursantes como para el equipo docente. De este modo procuramos operativizar nuestro compromiso de no excluir a posibles participantes.

11 Cinco encuentros de 8 horas cada curso.



tegrantes. Estos espacios son fundamentales en la propuesta en cuanto son funcionales para reconocer colectivamente las lógicas de pensamiento y generar acciones creativas en torno a la práctica educativa. En los Círculos se opera en la deconstrucción del discurso académico tensionándolo con la historicidad profesional de los sujetos, incluidos los propios recorridos de formación. El trabajo en Círculo se organiza mediante las actividades y bibliografía propuestas (Módulos), que dan continuidad a la dinámica interactiva de diálogo, no sólo entre sujetos, sino también entre actividades, bibliografía y experiencia propia, en un intento de ruptura con la reproducción de planteamientos que permita constituir relaciones críticas.

Los Módulos de trabajo complementan los desarrollos temáticos de cada encuentro, con actividades para la etapa no presencial y bibliografía apropiada. Son diseñados en cada oportunidad intentando contemplar las características de los destinatarios (tanto individuales como educativas y/o el origen sociocultural) así como de los contextos socioculturales y lingüísticos específicos. La adecuación a las especificidades de cada contexto y grupo tiene el propósito de evitar la estandarización, apostando al refuerzo de una formación situada.

Las comunicaciones telefónicas, postales o por correo electrónico buscan fortalecer y operativizar el diálogo entre los participantes. La conformación de Grupos virtuales resultó un espacio importante para compartir actividades, bibliografía, eventos, noticias, que permitieron profundizar el conocimiento mutuo.

Un análisis de desafíos y respuestas

A continuación sistematizamos algunos aspectos del proceso que obstaculizaron, en mayor o menor medida, este diálogo de construcción de conocimiento.

Por un lado, identificamos cuestiones que consideramos producto de las matrices socioculturales que nos condicionan.

Entre ellas destacamos:

- ▀ la inercia en el pensamiento y la reproducción de planteamientos;
- ▀ la dificultad para compartir con terceros, recibir críticas, observaciones u otros puntos de vista;
- ▀ la tendencia a sustentar la crítica en juicios y valoraciones.
- ▀ Por otro lado, vemos operar también las matrices escolares en distintos aspectos:
 - ▀ la actitud pasiva ante la propuesta de construcción de conocimiento;
 - ▀ las tensiones con la historia escolar (de todos los participantes, incluyendo al equipo docente) que se vieron reflejadas en la tendencia a una “pedagogía de la armonía” (Rebellato, 1989) que niega los conflictos, las críticas, las observaciones;
 - ▀ la situación de evaluación y los elementos que se ponen en juego en los espacios académicos en los que hemos sido formados (deseo de aprobación, miedo a la desaprobación; al no reconocimiento; miedo a las relaciones intersubjetivas, a reprobar el curso);
 - ▀ la naturaleza de las actividades y los objetivos de las mismas, muchas veces de índole escolarizada;
 - ▀ la falta de práctica en una lectura sistemática, los soportes no acostumbrados para algunos participantes, el lenguaje de ciertos textos, el tamaño de otros;
 - ▀ la situación de poner por escrito lo que se piensa y reflexiona;
 - ▀ la persistencia de una cultura tutelar del sistema educativo que obstaculiza la apertura, responsabilidad y trabajo de ambas partes;
 - ▀ los roles preestablecidos estudiante-docente basados en el presupuesto que el docente detenta el saber y el alumno carece de él;
 - ▀ la dificultad con la pregunta, en tanto base para la producción de cualquier conocimiento.

Conscientes de tales tensiones en el diálogo, que suelen tener consecuencias en el proceso de formación, revisamos nuestros supuestos previos y reajustamos nuestras prácticas en el sentido de:

- ▀ No calificar o descalificar, sino establecer diálogo con la forma de construcción de cada estudiante, con su lógica de razonamiento.
- ▀ Entablar la interacción evitando sustentarla en los saberes o conocimientos disciplinares o temáticos de las coordinadoras, sino procurando constituirnos en un sujeto más en la relación con los estudiantes.



- Producir lecturas críticas mediante la devolución de observaciones, sugerencias y/o líneas de problematización a fin de estimular las potencialidades.
- Procurar que las observaciones no sean concebidas como “prescripciones” para adecuar los trabajos, sino como un punto de vista de contraste, de tensionamiento.
- Poner atención en la forma de plantear las recomendaciones sobre los trabajos, evitando un lenguaje prescriptivo que podría reforzar la relación de autoridad entre las partes.
- Asumirnos, trascendiendo una posición de autoridad, como sujetos con puntos de vista desde los cuales se leen los trabajos y se hacen las interpelaciones, las preguntas, las observaciones.
- Incentivar la aceptación de lo no determinado, de la incertidumbre de lo nuevo y lo desconocido, como apertura hacia un horizonte de opciones que permita romper con el determinismo de “lo único” y “lo verdadero”.
- Atender cuidadosamente a la generación de espacios para que todos los conocimientos se visibilicen.
- Recurrir a estrategias de construcción colectiva promoviendo así la ruptura del individualismo.

Cerramos esta comunicación reafirmando nuestra convicción sobre la necesidad de encarar la construcción de diálogos centrados en los sujetos -reconstruyendo lazos, redefiniendo conceptos, revisando parámetros, para lograr la actitud abierta, interrogante, problematizadora y flexible necesaria para construir conocimientos que permitan una mirada de “lo intercultural” en contexto. Estas reflexiones se inscriben en un caminar sin barandas que implica pensar sin tutela.

Bibliografía citada

- Fornet-Betancourt, Raúl (2009) *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. México: Consorcio Intercultural/SEP, Coordinación Gral. de Educ. Intercultural y Bilingüe.
- Godenzzi, Juan Carlos (1999) "Pedagogía del encuentro. El sujeto, la convivencia y el conocimiento". En: *Bulletin de l'Institut Francais d'Etudes Andines*, 28 (3): 323-328.
- Gualdieri, Beatriz; María José Vázquez y Marta Tomé (2008) "Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján (Argentina)". En: D.Mato (coord.), *Diversidad e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Venezuela: IE-SALC, UNESCO.
- Kusch, Rodolfo (1978) *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Estudios Filosóficos. Buenos Aires: Ediciones Castañeda.
- Nainby, Keith E.; John T. Warren and Christopher Bollinger (2003) "Articulating Contact in the Classroom: Towards a Constitutive Focus in Critical Pedagogy". *Language and Intercultural Communication* 3 (3): 2003.
- Picotti C., Dina (2010) *Una propuesta interlógica ante los desafíos del pensar contemporáneo*. (Colección: Textos Institucionales - Serie Profesores Extraordinarios N° 5). Los Polvorines: Editorial UNGS.
- Rebellato, José Luis (1989) *Ética y práctica social*. Montevideo: Editorial EPPAL Ltda.
- Tomé, Marta y otras (2005) *Informe del Proyecto Educación y multiculturalidad. Formación de coordinadores, ajuste curricular y diseño de materiales*. Presentado al PROVIDA-Programa de Calidad de Vida y Desarrollo Económico Social, Ministerio de Educación. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/area_identicidades.htm
- Vázquez, Silvia A (Coord. y compil.) (2002) *El análisis de la coyuntura. Hacia un enfoque desde los sujetos sociales*. Buenos Aires: CTERA Secretaría de Educación.
- Zemelman, Hugo (2002) *El conocimiento como desafío posible*. (Colección Conversaciones didácticas). México: Castellanos Editores S.A.de C.V.
- Zemelman, Hugo (1987) *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México: Colegio de México.

Anexos

ANEXO 1-CURSOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen

Universidad Nacional de Luján

(2004-2010)

CURSOS	AÑOS	SEDES
Educación Intercultural	2004/5	Buenos Aires, Formosa
	2005/6	Buenos Aires, Los Toldos (BA)
	2007/8	Río Negro
	2009	Neuquén
	2010	Neuquén
Formación de Coordinadores de Círculos de Reflexión	2004/5	Buenos Aires
	2005/6	Buenos Aires
	2007/8	Río Negro
	2009	Neuquén
	2010	Neuquén
Educación Intercultural II	2005/6 2009	Buenos Aires
	2010	Neuquén Neuquén
Conocimiento y diagnóstico de la diversidad	2005/6	Buenos Aires
Educación Intercultural Bilingüe	2007/8	Formosa



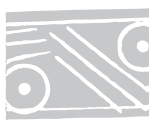
ANEXO 2-SOBRE LOS PARTICIPANTES

2.1 Perfil sociocultural

LUGAR DE ORIGEN (PROVINCIAS)	PERTENENCIA ÉTNICA	NIVEL EDUCATIVO	OCUPACIONES
Buenos Aires	aimara	Primario	agente sanitario
Chaco	diaguita-calchaquí	Secundario	albañil
Chubut	guaraní	Terciario:	asesora pedagógica
Formosa	kolla	maestro de grado	bibliotecaria
Jujuy	mapuche	maestro bilingüe	comerciante
Mendoza	mocoví	MEMA	desocupado
Neuquén	pilagá	ADA	director/vicedirector
Río Negro	quechua	profesor	docente
Salta	tehuelche	enfermera	documentalista
Santa Fe	toba-qom	Universitario	empleada doméstica
Tucumán	wichi		empleado comercio
	“criollo”		empleado público
Cdad. de Buenos Aires (CABA)			enfermera
			estudiante
			gremialista
			guía de turismo
			jubilada
		MEMA: Maestro Especial para la Modalidad Aborígen (Formosa)	líder comunitario
			operadora de calle
			orientador indígena
		ADA: Auxiliar Docente Aborígen (Chaco)	tapicero
			trabajador social
			tutor intercultural

2.2 Inserción en el sistema educativo

ÁREAS CURRICULARES	NIVELES	MODALIDADES	POBLACIÓN ATENDIDA
artes plásticas	inicial	Formal:	indígenas
artesanía	primario	común	inmigrantes
ciencias naturales	secundario	técnica	gitanos
ciencias sociales	terciario	agrícola	niños en situación de calle
educación física	universitario	adultos	niñas madres
lengua		aborigen	sordos
lengua extranjera		especial	“travestis”
lengua indígena		No formal	
matemática			
música			



Educación en una escuela para indígenas en Yucatán. ¿Educación intercultural y bilingüe?

Nancy Beatriz Villanueva
Villanueva
Universidad Autónoma de
Yucatán (México)

rvillan@uady.mx



Introducción

Después de varias décadas de imponer a los pueblos autóctonos de México una escolarización basada en la cultura occidental y el castellano, hoy día la política cultural y educativa del Estado mexicano hacia los descendientes de estos pueblos ha dado un giro diametralmente opuesto. El objetivo de la política vigente es revalorar y fortalecer las lenguas, las culturas y las identidades étnicas originarias y, al mismo tiempo, proporcionar a los niños indígenas las habilidades y saberes necesarios para que puedan comunicarse con los miembros de otros grupos sociales y aprovechar los avances nacionales y mundiales. Esta nueva política cultural y educativa no es privativa de México; los demás países de América Latina han implementado cambios semejantes. En México, la nueva política es resultado de largas luchas internas de algunos grupos indígenas y sus simpatizantes, de presiones en foros internacionales y compromisos contraídos por el gobierno en esos foros.

Para responder a estas presiones y compromisos en 1999 el Estado editó un documento, titulado “Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas”, en el cual se compromete a promover, en la educación básica, la tolerancia y el respeto a las diferencias, entre ellas las culturales. Para afrontar este reto asume un enfoque educativo intercultural que mira a cada cultura como producto de continuos contactos con otras y de influencias recíprocas. Advierte que este enfoque “debe ser introducido en todas las escuelas”, no sólo en las indígenas; en estas últimas, la interculturalidad precisa enseñar los contenidos educativos desde la perspectiva cultural de cada grupo indígena, sin limitarse a ella; cada grupo debe mirar lo ajeno desde lo propio. Además, se debe concebir a las culturas en continuo cambio. En su aspecto bilingüe, las lenguas indígenas deben desarrollarse en igualdad de circunstancias que el

español para reforzar la identidad cultural de los niños de origen indígena (DGEI 1999: 24-28).

Con el PEIB se introducen avances importantes en la política educativa a favor de la población indígena del país: 1) se reconoce la igualdad de las culturas y las lenguas indígenas con el español y la cultura nacional; 2) se promueve el respeto a la diferencia y el diálogo entre las diferentes culturas que conviven en México; 3) se valora la diversidad cultural como algo positivo y enriquecedor; 4) se considera que la interculturalidad es una perspectiva aplicable no solamente a la población indígena sino también a la no indígena; 5) se conciben las culturas locales y las nacionales como dos entidades en permanente cambio e influencia mutua. Por lo mismo, la educación debe partir de la cultura propia, pero debe estar “abierta al mundo”; 6) se distinguen niveles inclusivos de identidad de modo que el fortalecimiento de la identidad étnica no se contraponga a la estatal, la nacional y la mundial (SEP 1999: 13). Pero, ¿se llevan a la práctica estos postulados en las escuelas del sistema de educación indígena? ¿Reciben una educación intercultural bilingüe los niños que asisten a estas escuelas?

Objetivos del trabajo

En el contexto de la actual política educativa de México hacia su población indígena, en este trabajo analizo la práctica docente en una escuela para niños de origen maya en Huhí, un pueblo de Yucatán, México, para mostrar cómo los docentes implementan las disposiciones oficiales arriba reseñadas y su actitud hacia la actual política de educación indígena. La información de campo sobre la que baso este análisis procede fundamentalmente de observaciones cotidianas en dicha escuela y de pláticas informales con docentes, madres de familia y niños, realizadas entre abril y noviembre de 2008.

La información de campo indica que esta nueva política educativa sólo existe a nivel del discurso de políticos y en documentos oficiales y legales; por diversas causas, no logra concretarse en las escuelas que pertenecen al sistema de educación indígena; la práctica docente en estas escuelas está muy lejos de apegarse a los objetivos educativos establecidos en los documentos legales y oficiales del Estado mexicano.

Características socioculturales del pueblo donde se hizo la investigación

Huhí, localidad donde se encuentra la escuela estudiada, está ubicado a 60 kilómetros al oriente de Mérida, capital del estado de Yucatán, México. Es cabecera municipal de uno de los municipios de Yucatán catalogado como de alto grado de marginación (Gobierno del Estado de Yucatán, 7-01-2009: 18). Su población total es de 4.374 habitantes (INEGI 2005). Es parte de la zona maicera y perteneció a la ex zona henequenera. Algunas familias todavía obtienen ingresos por el cultivo de la milpa y el henequén, pero la extensión de tierra y el número de personas dedicadas a estos cultivos han disminuido sensiblemente. Según datos de 2000, sólo el 32.42% de su Población Económicamente Activa (PEA) se ocupa en actividades del sector primario; la mayoría, el 40.25%, se dedica a actividades del sector secundario (INEGI 2005: 65) en el que destaca una importante actividad manufacturera de bolsas y mochilas escolares. Muchos salen todos los días o semanalmente para trabajar en Mérida, Cancún o Playa del Carmen.

En los últimos años el porcentaje de maya hablantes de 5 años y más de edad se ha reducido de manera importante. Mientras en 1980, el 96.15% de esta población sabía hablar maya, en 2005, el 53.18% tenía esta habilidad (INEGI 1980 y 2005). En 1980, los niños primero aprendían a hablar en maya en sus casas y posteriormente aprendían español en la escuela. Hoy día, los niños aprenden a comunicarse primero en español, por lo que cuando inician su escolarización son hablantes de esta lengua. Aunque varios niños que asisten a la escuela primaria indígena conocen palabras y frases en maya, no pueden conversar en esta lengua pero algunos sí pueden comprenderla; sobre todo quienes viven en hogares donde la comunicación de sus mayores ocurre en maya.

Aunque el vestido y la vivienda tradicional, dos importantes indicadores de pertenencia cultural y étnica, casi han desaparecido en Huhí, todavía se conservan rituales como el *cha'achac* (para propiciar la caída de las lluvias) y el *hetzmek* (una especie de bautizo doméstico o rito de paso que se celebra cuando una bebé tiene tres meses de edad o cuando un bebé cuenta



con cuatro meses¹), y el cultivo de la milpa como referentes cotidianos de formas de vida que los niños y jóvenes tienen permanentemente a la vista y en cuyo contexto son socializados. Estas formas de vida ancestrales conviven con concepciones e imágenes que se introducen en el seno familiar y comunitario a través de los medios masivos de comunicación (radio y televisión), la escuela y la implementación de programas sociales y culturales del Estado.

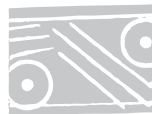
Huhí cuenta con dos escuelas de preescolar, tres primarias y una secundaria. Una escuela de preescolar y una primaria pertenecen al sistema de educación indígena. Con esta oferta educativa el alfabetismo y los años de escolaridad se han incrementado. En 2005, el 82.76% de la población de 15 años y más de edad sabía leer y escribir y el 83.43% de la misma población tenía uno o más años de escolaridad (INEGI 2005).

Presencia y usos de la lengua y cultura maya en la escuela primaria indígena

La lengua maya y el español

El PEIB distingue diferentes situaciones lingüísticas en las poblaciones indígena que van desde el monolingüismo en lengua indígena al monolingüismo en español (DGEI 1999: 14). Según la situación lingüística de cada grupo, la escolarización se debe impartir inicialmente en la lengua oral de los alumnos y, de las cinco horas destinadas a la lectoescritura en el currículo escolar, dedicar una hora a la enseñanza de la otra lengua. De modo que, si la población sólo habla lengua indígena, se debe iniciar la lectoescritura en esta lengua en primer grado dedicándole 4 horas semanales y una hora a la enseñanza de español. De segundo a cuarto grado la clase de lengua indígena se reduce a 3 horas y la de español se incrementa a dos horas. A partir del quinto grado se le debe dedicar 2 horas y media a cada lengua (Güemez, Herrera y Canché, 2008. Ver cuadro 1). Esta distribución del tiempo asignado a cada lengua debe invertirse en escuelas indígenas en las que sus alumnos hablan exclusivamente español, como es el caso de

1 Para conocer más sobre este ritual puede consultarse Villanueva y Prieto (2009).



Cuadro 1. Distribución oficial del tiempo de enseñanza de español y lengua indígena en las clases

GRADO/EDAD	LENGUA MAYA/ HORAS SEMANALES	ESPAÑOL/ HORAS SEMANALES
Primer grado (6-7 años)	4	1
Segundo grado (7-8 años)	3	2
Tercer grado (9-10 años)	3	2
Cuarto grado (10-11 años)	3	2
Quinto grado (11-12 años)	2,5	2,5
Sexto grado (12-13 años)	2,5	2,5

Por otra parte, oficialmente, los docentes que trabajan en las escuelas indígenas tienen que saber hablar y escribir en la lengua indígena que se habla en la región donde se encuentra la escuela a la cual son asignados, pues tener estas habilidades es un requisito para ser contratados. Pero ésta es una más de las normas y leyes que no siempre se cumplen. Es bastante conocido que varios docentes de escuelas indígenas en Yucatán no saben hablar maya y mucho menos escribirla.

En la escuela indígena de Huhí, los docentes, excepto uno, saben hablar maya porque proceden de familias rurales mayahablantes, ésta fue su primera lengua, pero mejoraron esta habilidad y aprendieron su escritura al ingresar al sistema de educación indígena. A pesar de tener esta competencia, en el espacio escolar no se comunican entre sí ni con los niños en esta lengua. En el aula no utilizan las expresiones más conocidas por los niños, como son: el saludo (*malo kin*), dar las gracias (*dios botik*) y algunas órdenes como sentarse (*kulen*) y ven acá (*koten wayé*). El uso de estas frases podría reforzar su aprendizaje y dar legitimidad a la lengua maya en el espacio escolar. Los docentes de la escuela preescolar indígena sí utilizan esta estrategia pedagógica.

Los docentes de la escuela primaria indígena no se ajustaron a la distribución oficial del tiempo de enseñanza del maya y el español, tal y como se indica en el cuadro 1; en sus horarios de clase semanales² programaron mucho menos tiempo para la clase de lengua maya que el establecido en las disposiciones oficiales. Solamente la docente de tercer grado se apegó a esa disposición al incluir dos sesiones de 60 minutos; los profesores de primero y segundo grados no la incluyeron; el de cuarto y quinto grado, dos sesiones de 30 minutos y el de sexto grado, una sesión de 30 minutos pero la denominó maya-inglés. En este último caso, el profesor muchas veces enseña palabras en inglés en vez de maya porque considera esa lengua de más utilidad para los jóvenes que ingresarán la secundaria o que migrarán a los Estados Unidos para trabajar. Por si esto fuera poco, las clases de lengua maya se realizaron menos veces de las programadas. Esta clase estaba programada en 14 de las 56 sesiones observadas, pero sólo se impartió en 9 ocasiones. En cambio, la de español se realiza todos los días de la semana en todos los grados.

Para las clases de lengua maya los docentes utilizan los textos editados por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán. La dinámica de la clase consiste en leer alguna página de estos textos y resolver los ejercicios de comprensión de lectura indicados en los mismos. La clase resulta poco provechosa por las dificultades que tienen los niños para comprender la escritura maya por su escasa competencia oral en lengua maya, porque ésta tiene un sistema de escritura más complejo que el del español. Además, por comentarios de los niños y de los docentes pude darme cuenta que el habla local de la lengua maya no corresponde exactamente con el vocabulario de los textos oficiales.

Los niños no solamente tienen dificultades con la lectoescritura de la lengua maya sino también con la del español debido a la mala calidad de la educación que reciben y a que han aprendido a hablar un español que no corresponde con el español escrito en los libros de texto.

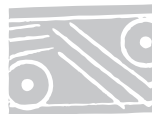
La enseñanza de la lengua maya se limita a los siguientes aspectos: escribir y leer los primeros veinte números; nombre de animales y vegetales de la

2 Los docentes registran sus horarios de clase en cartulina que cuelgan de alguna de las paredes de su aula.

región; clasificadores de personas según edad, género, estado civil, estatus y oficio; antiguas medidas de longitud, juntamente con los casos y situaciones en los que se usaban. En el desarrollo de estas actividades pude apreciar que ningún niño puede comunicarse en maya, aunque conocen las palabras y las frases más comunes. También puede notar el entusiasmo de algunos con esta clase, incluso la solicitan cuando saben que toca y la profesora empieza a abordar otra materia. Por el contrario, otros niños tratan de ocultar lo que saben del habla maya porque han aprendido que hablar esta lengua los desvaloriza, los convierte en personas de menos valor.

Aunque la lengua maya no tiene un espacio relevante en las aulas, las autoridades educativas promueven su enseñanza mediante concursos estatales y nacionales como el de canto del Himno Nacional en maya y el de “Narraciones de las niñas y los niños indígenas”. Este último consiste en la lectura y la redacción de cuentos y ensayos en lengua indígena. La participación de las escuelas en estos concursos no es opcional; las autoridades educativas presionan a los docentes, bajo la amenaza de sanciones administrativas, para suscribirse a ellos con los mejores trabajos de sus alumnos.

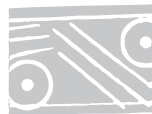
Durante mi estancia en la escuela indígena de Huhí me tocó observar a lo largo de varias semanas la dinámica de la clase en el tercer grado para la participación de los alumnos en el concurso “Narraciones de las niñas y los niños indígenas”. La docente pidió a sus alumnos como tarea para la casa la redacción de un cuento en español. Después de elegir, según su juicio, el mejor, ella lo tradujo a la lengua maya. Durante varias clases la alumna ganadora se dedicó a copiar el cuento en maya con su puño y letra. La profesora se preocupó por la copia fiel, aunque la niña no comprendiera lo que escribía, ni supiera distinguir donde terminaba una palabra y comenzaba la siguiente. Esta niña fue una de las ganadoras del certamen a nivel nacional.



La cultura local con matriz maya³ sólo forma parte de los contenidos educativos en el aula cuando la escuela participa en los concursos convocados por las autoridades competentes, como: juegos tradicionales, altares a los muertos (*Hanal Pixan*) y narraciones infantiles; uno de los criterios que se califican en este último concurso es que su contenido refleje costumbres y tradiciones ancestrales locales. La cultura maya también está presente en unas cuantas clases de historia de tercer y cuarto grados que tratan sobre los mayas prehispánicos de Yucatán y el proceso de colonización española. Estas clases se apegan a lo registrado en los libros de texto gratuito (Aguilar Soberanis *et al*: 2002), que son los mismos que se usan en las escuelas primarias no indígenas. En estas clases se habla de los mayas como personajes que ya no existen como tales; se define a los actuales yucatecos del medio rural como mestizos tanto cultural como biológicamente⁴. Esta visión sobre los mayas contrasta con la imagen sobre los mayas que se difunde con la política cultural vigente; entre ellas, las acciones de promoción y fomento de la cultura y la lengua maya en Yucatán por parte de organismos del Estado. Con el uso recurrente de la frase “*Wey yanó’one* (Aquí estamos), la cultura maya vive en nosotros, *Chiimpoltej* (Valórala)”, uno de estos organismos estatales, el Instituto para el Desarrollo de la Cultura Maya del Estado de Yucatán (Indemaya), promovió durante la administración anterior del Gobierno del Estado de Yucatán 2001-2007, la autoidentificación de los pobladores del medio rural que hablan maya y conservan varias prácticas ancestrales catalogadas como de origen maya (aunque este origen no esté suficientemente documentado) como mayas actuales y contemporáneos (Villanueva 2008). Esta labor por parte de los organismos estatales en el marco de la nueva política cultural y educativa obedece a que en el Estado de Yucatán, pocos pobladores mayahablantes se autoidentifican como ma-

3 Llamo cultura local con matriz maya a las prácticas y concepciones atribuidas a los pobladores prehispánicos de Yucatán, pero que han sido actualizadas y reconfiguradas en su devenir histórico a partir de elementos culturales que tienen otro origen espacio-temporal y que igualmente han pasado por un largo proceso de transformación. Como afirma Fidel Tubino (2005: 87-88), la esencia de las culturas es el cambio y se conservan, precisamente cambiando.

4 En otro trabajo (ver Villanueva, en prensa) he analizado con cierto detalle el contenido de los capítulos dedicados a los mayas de Yucatán en esos libros, el discurso de los docentes en las sesiones observadas y la manera como se concibe a los mayas en ambos discursos.



yas.

El abordaje de los contenidos educativos desde la perspectiva de la cultura local con matriz maya no se hace con la frecuencia necesaria en las aulas, según recomienda el PEIB. Sólo observé dos casos; uno relacionado con el cuidado del medio ambiente y el otro con el uso de plantas medicinales para la cura de algunas enfermedades. Como la herbolaria todavía es una práctica vigente entre los pobladores rurales de Yucatán, para fomentar este conocimiento la docente pidió a sus alumnos elaborar un recetario de plantas medicinales investigando entre sus familiares y vecinos. Los niños pegaron ramitas y hojas de plantas en hojas de papel; debajo de éstas escribieron el nombre en maya y/o español, la enfermedad que curaban y el modo de preparación para usarla como medicina.

El tiempo que los docentes dedican a la cultura y la lengua maya en las jornadas escolares indican la poca importancia que le atribuyen y su actitud hacia la educación indígena. Ellos argumentan que: 1) La enseñanza simultáneamente de español y maya en primer grado confunde a los niños; primero deben aprender la lectoescritura en español y luego en maya. 2) Es difícil enseñar maya a niños cuyos padres no la saben hablar. 3) Los padres rechazan las tareas sobre lengua y cultura maya arguyendo que no pueden ayudar a sus hijos con ellas. 4) La enseñanza de lengua y cultura maya afecta la matrícula escolar, la cual está en descenso.

Estos argumentos son infundados. Aunque muchos padres se comunican en español en los espacios públicos, la mayoría sabe hablar maya o por lo menos la entienden. Es probable que algunos padres se opongan a la enseñanza de la lengua y la cultura local y que otros no inscriban a sus hijos en la escuela estudiada por ser indígena; sin embargo, la mayoría de los niños cursó el preescolar en la escuela indígena, la cual tiene más demanda que la no indígena. La baja matrícula de la primaria indígena obedece a su mal prestigio; varios padres comentan que en ella no enseñan bien, su calidad educativa es más baja que la de las otras primarias del pueblo. Esta opinión de los padres coincide con mi percepción.

La renuencia de los docentes a enseñar lengua y cultura maya en parte obedece a factores institucionales. La lengua maya es una asignatura adicional

en el currículo escolar que, por lo mismo, no aparece en la boleta de calificaciones oficial. Por esto, los docentes se preocupan más por enseñar las materias registradas en las boletas oficiales y que además son objeto de evaluación nacional, en las llamadas pruebas de CENEVAL (Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares). El desempeño de los alumnos en estas pruebas repercute en la calificación de los docentes. Recientemente, los profesores cuyos alumnos obtienen las mejores calificaciones en estas pruebas reciben un bono en efectivo de compensación.

Análisis de información. ¿Educación intercultural bilingüe?

En conclusión puedo decir que la educación que se ofrece en la escuela primaria indígena de Huhí (Yucatán) no cumple con los planteamientos básicos de la educación intercultural bilingüe establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Ocasionalmente, su práctica pedagógica intenta ser bicultural, si entendemos ésta como el reconocimiento de sociedades diferentes y paralelas y la tolerancia de esta diferencia pero sin integrarla en algo nuevo (Tubino 2005: 86-87).

Sólo en el sentido que Jorge Gasché (citado en Sartorello 2009: 83) le da a la interculturalidad y en condiciones de asimétrica, podemos reconocer su presencia en la escuela, pero no de manera consciente e intencionada en la práctica pedagógica. Los procesos de interpretación y resignificación de mensajes a partir de los esquemas culturales propios interiorizados en la socialización temprana son inevitables y ocurren involuntariamente. Pero no existe una interculturalidad simétrica, crítica, razonada, construida conscientemente, valorando los aportes culturales de occidente y de los pueblos originarios de América, de México y de Yucatán, como la define el PEIB y académicos como Sylvia Schmelkes (2005: 5-8 y 2009) y Fidel Tubino (2005: 94-95), entre otros. Este tipo de interculturalidad es una aspiración, “un proyecto de nación”, no una realidad. En los procesos pedagógicos de la escuela estudiada no se valoran los saberes locales ni se usan como plataforma para adquirir otros contenidos escolares. Cuando ocasionalmente se abordan en las clases algunos aspectos de la cultura local, se les folkloriza; los docentes no reconocen ni valoran las cosmovisiones y las filosofías implícitas en esos elementos culturales (Tubino 2005: 93).



La escuela indígena tampoco ha proporcionado una educación y una alfabetización bilingüe maya-español como se propuso hace casi 30 años con el programa de Educación Indígena Bilingüe y Bicultural (PEIBB)⁵. Como he señalado antes, de 1980 (año de fundación de la escuela primaria indígena) a la actualidad el porcentaje de mayahablante de Huhí se ha reducido; pasó del 96.15% al 53.18% mayahablantes de 5 años y más. Esto implica que esta escuela no ha cumplido con la función encomendada que desde su fundación.

Información aislada sobre otras escuelas primarias indígenas de Yucatán me hacen suponer que aquí no he presentado un caso de excepción. Estoy casi segura que es la norma. La nueva política educativa sólo existe a nivel del discurso de políticos y en documentos oficiales y legales.

Toda esta situación obedece en gran parte a la falta de compromiso de los docentes con su labor educativa en general y con la educación indígena en particular. También incide en esta situación su falta de capacitación para enfrentar estos retos, factores estructurales como las disposiciones contradictorias emitidas por las autoridades educativas y la resistencia de algunos padres hacia la nueva política educativa por haber incorporado otra perspectiva acerca de las funciones de la escuela y la escolarización. Con relación a las disposiciones contradictorias puedo mencionar el no incluir conocimientos de lengua y cultura maya en las evaluaciones oficiales (tanto las internas de las escuelas como el CENEVAL) por un lado, y la serie de concursos anuales sobre lenguas y culturas indígenas que buscan, a su modo, revalorarlas, por otro lado.

Por otra parte, por cuestiones de planeación educativa y distribución de las

5 El PEIBB comenzó a operar alrededor de 1983 y fue especialmente diseñado para la población indígena; pretendía su etnodesarrollo y la satisfacción de sus propias necesidades y aspiraciones, pero sin contraponerse con la cultura y la identidad nacional (García Segura 2004: 67-68); aspiraba que los niños indígenas fueran capaces de desenvolverse en dos lenguas y dos culturas; el castellano y la cultura occidental y nacional no debían reemplazar a las lenguas y culturas autóctonas ni a la inversa. El aprendizaje de ambas lenguas y culturas debía desarrollarse en igualdad de condiciones en las escuelas (Coheto en García Segura 2004: 68). Este programa “se apuntaló en un enfoque dicotómico de la sociedad”; percibió a la sociedad nacional y las comunidades indígenas como entidades autónomas. Como la primera dominaba a las segundas, se propuso “Descolonizar, revalorizar, resistir, rescatar y preservar la identidad étnica en contra de la cultura occidental”. Para ello, los niños indígenas debían aprender, en su propia lengua materna, los contenidos culturales de su pueblo y región que eran el sostén de una identidad étnica (Bertely 2004: 9-10).

escuelas en el estado, muchos niños de origen maya asisten a escuelas que no pertenecen al sistema de educación indígena porque éstas se crearon cuando todavía no existía este sistema en la SEP o porque, por cuestiones meramente políticas (por ejemplo, por convenir a los intereses de docentes y autoridades educativas), se crearon como parte del sistema no indígena. Por ello, varios niños de origen maya, siguen recibiendo escolarización en escuelas no indígenas.

Bibliografía citada

- Aguilar Soberanis, Zulema *et al* (2002). *Yucatán: Historia y geografía. Tercer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Bertely Busquets, María. *Panorama de la educación para los indígenas en México*. http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm. Fecha de la consulta 9 de enero de 2009.
- Dirección General de Educación Indígena (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, México: Dirección General de Educación Indígena.
- García Segura, Sonia (2004). “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad p’urhepecha, Michoacán, México”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20 (9): 61-81.
- Güémez Pineda, Miguel Antonio, Gaudencio Herrera Alcocer y Abelardo Canché Xool (2008). “El triple reto de educar en el contexto indígena: hacia una educación intercultural bilingüe en Yucatán”. En: *Temas antropológicos* 1 (30): 37-64
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. *X Censo general de población y vivienda 1980*. Estado de Yucatán (1983). Vol. II, Tomo 31, México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- _____. *Segundo Censo de Población y Vivienda 2005. Principales resultados por localidad*, México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Disponible en www.inegi.gob.mx
- Sartorello, Stefano Claudio (2009). “Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independiente en Chiapas”. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 2 (3): 77-90.
- Schmelkes del Valle, Sylvia (2005). “La interculturalidad en la educación básica”. Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México. Pp. 1-10 <http://www.amdh.org>

com.mx/ocpi/documentos/docs/6/16.pdf Consulta 18-08-2009.

_____. (2009) "Interculturalidad, democracia y formación valoral en México". En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número 2, Vol. 11. <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-schmelkes2.html> Consulta 18-08-2009.

Tubino, Fidel (2005) "La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos". En: *Cuadernos interculturales* 5 (3) 83-96.

Villanueva Villanueva, Nancy Beatriz (2008). "La revaloración de la cultura maya en Yucatán". En: *Temas antropológicos* 2 (30): 79-108.

Villanueva Villanueva, Nancy Beatriz y Virginia Noemí Prieto (2009). "Rituales de hetzmek en Yucatán". En: *Estudios de Cultura Maya XXXIII*: 73-103.

_____. (2011). "Las representaciones de niños de ascendencia maya sobre los mayas de Yucatán". En: Luis A. Vázquez Pasos (Editor). *Niños y jóvenes en Yucatán. Miradas antropológicas a realidades múltiples*. Mérida, Yucatán, Universidad Autónoma de Yucatán.



Tensiones político-epistémicas de la representación y reproducción social indígena en el curriculum intercultural¹

Pedro Fuenzalida Rodríguez
Universidad de Los Lagos
(Chile)

pfuenzal@ulagos.cl



Introducción.

En los últimos dieciocho años, se ha implementado un importante número de experiencias de educación intercultural bilingüe. Su irrupción, en su fase inicial, articula las interpelaciones que el mundo indígena o pueblos originarios formula a la escuela y las exigencias establecidas por el Ministerio de Educación en cuanto a resolver las dificultades de la distribución social de los aprendizajes. En su fase posterior, en la medida que se genera una mayor maduración política de las organizaciones indígenas, estas experiencias comenzaron a catalizar procesos de autoafirmación étnica o re-etnizadores.

En tanto estas experiencias se desarrollan, sus concepciones se problematizan, la reflexión teórica y la producción de conocimiento en torno a ella se complejiza. Las lecturas sobre y desde ellas adquieren textura, volumen y agudeza. Sus diseños conciben la inclusión de un experto, conocido como *kimche*, en muchos casos, la comunidad se involucra en su designación, a la vez que, interpela directamente a la escuela y al docente por los modos de construcción del proyecto educativo intercultural, demandando su participación en las definiciones curriculares del establecimiento. Paralelamente a este desarrollo, emergen proyectos de investigación que en examen acucioso van produciendo conocimiento, que en este caso, centran sus miradas en diferentes focos, intentando aproximar interpretaciones sobre el fenómeno de la educación intercultural.

De este modo, los procesos de problematización de estas experiencias nos

1 Esta ponencia se enmarca en el proyecto de investigación “La Inserción de Saberes en el Curriculum de la Interculturalidad como Ruptura y Continuidad con el Espacio Social Mapuche-Huilliche” N° 1080420. CONICYT/FONDECYT. Concurso regular-2008

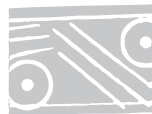
orientan a profundizar y generar miradas sobre algún objeto de la construcción social y política de la educación intercultural. En esta línea se circunscribe esta ponencia, que en su primer punto aborda algunas aproximaciones teóricas al problema que se expone en esta comunicación, en su segundo punto, da cuenta de las tensiones político-epistémicas que genera el problema de la representación de los saberes los procesos producción y reproducción social y, finalmente, el tercer punto se plantea consideraciones generales que abordan algunas reflexiones sobre la naturaleza política de la educación intercultural.

Aproximaciones teóricas al problema

Concebir y desarrollar iniciativas de educación intercultural bilingüe supone re-pensar la escuela como concepto y proceso. Este re-pensar implica poner en tensión las relaciones de poder que se generan en la sociedad y problematizar críticamente los modos en que la escuela, en el marco de su acción, reproduce en su seno estas relaciones de poder. Relaciones de poder que en el contexto y proceso escolar son vehiculizadas a través de las construcciones ideológicas subyacentes en las políticas educacionales, en las definiciones didáctico-curriculares, las ritualidades y la institucionalización de procesos administrativos, entre otros.

De este modo, la simple proposición de desarrollar experiencias educativas incluyentes, no solo pone en relación a la población con necesidades educativas especiales, sino que la diversidad cultural genera al interior de las comunidades escolares una serie de tensiones que ponen en escena las configuraciones ideológicas que los miembros de esas comunidades poseen respecto del grupo minoritario y de su sistema de conocimientos. En esta dinámica emerge una amplia gama de discursos que, por un lado, se caracterizan por tender a ser políticamente correctos. Pero, por otro, a través de argumentaciones sostenidas en las lógicas de la modernidad que relevando lo científico y lo técnico deslegitiman las epistemes alternas.

Así, estas argumentaciones sostenidas en la modernidad y la modernización generadas por la ciencia y técnica occidental relevan la globalización como un proceso social unidireccional incontrarrestable en donde las epis-



temes alternas y sus sistemas de conocimiento no tienen cabida.

Estos discursos encierran una lógica donde subyace una racionalidad que instala, reproduce y perpetúa una episteme dominante que es vehiculizada por los discursos oficiales a través de los cuales se crea opinión, se comparten y transmiten representaciones, prácticas, actitudes, estereotipos y prejuicios; legitiman una ideología que racializa las relaciones sociales al sostener la superioridad de unos con respecto a otros. Utiliza el poder del Estado para instalar, difundir y legitimar la concepción de que sus construcciones materiales y simbólicas son superiores. Michel Foucault (1996: 207) al cuestionar estos discursos racializados, señala:

“La raza y el racismo, son –en una sociedad de normalización-la condición de la aceptación del homicidio. Donde haya una sociedad de normalización, donde haya un poder que en primera instancia y en primera línea, al menos en toda su superficie, sea un biopoder, el racismo resulta indispensable para condenar a alguien a muerte, para hacer morir a alguien”.

En esta perspectiva, podemos afirmar que las concepciones educativas que racializan la construcción del curriculum y el quehacer de la escuela condenan a muerte al grupo cultural minorizado, toda vez que sus redes de significado, sus sentidos y su sistema de conocimiento en muchas ocasiones es invisibilizado por la escuela.

Sin embargo, estas construcciones discursivas hegemónicas también generan su antítesis, las que se constituyen en un punto de referencia conformado por un entramado de discursos que da cuenta de las miradas y de las epistemes de los grupos culturales minoritarios.

En este sentido, en el marco de las iniciativas interculturales, la escuela constituye un campo donde no sólo se genera la disputa política, la confrontación ideológica; sino también en éstas, se produce una urdimbre de tensiones asociadas a los fenómenos identitarios.

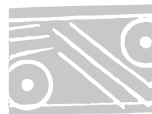
Las tensiones y disputas provocan en algunos casos un fuerte compromiso re-etnizador y en otros una pérdida gradual o total de la lealtad lingüística del grupo cultural. En el caso re-etnizador los grupos pugnan para que el

Estado desarrolle una política lingüística que tenga como propósito la recuperación, re-creación y fortalecimiento de su lengua. En el segundo caso, provoca la desaparición de la lengua y con ello un sistema de conocimiento que puede ser la última oportunidad de resolver un problema humanitario de gravedad como la crisis medioambiental. En este sentido, el movimiento indígena con sus interpelaciones a la escuela y el sistema educativo restituye al curriculum su naturaleza política que se expresa como una propuesta educativa a través de la que se operacionalizan las concepciones ideológicas sobre las personas, la sociedad, la cultura y el modelo de desarrollo, por tanto sujeto a cuestionamiento, revisión y negociación.

Representación curricular, producción y re-producción social de los saberes indígenas: tensiones epistémicas

Lundgren (1997: 16) señala que “la producción social implica no sólo la producción de las necesidades de la vida y de los objetos materiales, sino también la producción de los símbolos, el orden y la evaluación de objetos y, a la vez, la producción de las condiciones de la sociedad en las que ésta continúa”.

En el plano de los procesos educativos interculturales, la producción y reproducción social de conocimientos, saberes, prácticas y uso de la lengua están íntimamente ligados en la vida cotidiana a la comunidad. Sin embargo, por efecto de la escolarización, la producción de estos es separada de la reproducción, generando al interior de la escuela un doble fenómeno, por un lado, de naturaleza pedagógica expresada en la necesidad de representar los procesos de producción y por otro, de naturaleza política que, vistos desde la perspectiva de la comunidad, implica la necesidad de legitimación de estas construcciones y de los actores socio-políticos que los resguardan. Así, esta disociación activa, en el curriculum intercultural, tensiones epistémicas en la concepción y construcción de la representación de los procesos de reproducción y producción de los saberes indígenas y locales, transformando la escuela en un campo de disputa político-simbólica que visibiliza y confronta las construcciones conceptuales e ideológicas subyacentes en y sobre los saberes contruidos y re-producidos en los bordes del *stablishment* escolar.



En este sentido, la confrontación político-simbólica, no sólo pone en cuestión los procesos de producción y reproducción, sino que pone en relieve el conflicto de racionalidades, el travestimiento y la ruptura epistémica.

El travestimiento epistémico

En la escuela, en general, los procesos de selección, organización y transmisión de contenidos aunque provengan de un mismo universo cultural, enfrentan limitaciones significativas al momento de ser enseñados, ya que en ellos interviene un proceso de transposición didáctica que Chevallard (1991: 45) conceptualiza como “...el trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza”. Ahora bien, este proceso de transformar un saber sabio en objeto de enseñanza, en lo referido a los saberes y conocimientos mapuches, se enfrenta a una doble transposición didáctica, por cuanto no sólo debe sufrir el proceso que señala Chevallard, sino que además, el maestro responsable primero debe, desde su cultura materna, generar los anclajes para la comprensión de los significados culturales que luego deberá enseñar a sus estudiantes.

La curricularización y el diseño de la acción didáctica de las experiencias educativas interculturales se conciben y construyen desde una orientación pedagógica dominante, la que suele olvidar que el entramado de significados culturales que se incluyen en el currículo escolar se sustenta en una racionalidad diferente. Por lo tanto, las lógicas que subyacen en el comprender, aprehender, leer e interactuar con el mundo son distintas a las formas en que aprendemos, enseñamos y conocemos en la cultura occidental. Así:

“el profesor que diseña y concibe los procesos de curricularización y construcción didáctica para la transmisión de los saberes y conocimientos mapuche-williches, para comprender y enseñar una cultura diferente, se instala en las esferas de la epistemología occidental generando con ello el fenómeno que hemos denominado ‘travestimiento epistemológico’. Es decir, se enseñan saberes y conocimientos mapuche-williches desde la matriz de significados de la cultura occidental. Es decir, no sólo están desvinculados del contexto socio-histórico, sino que además son desprovistos de su origen epistémico”

La ruptura epistémica

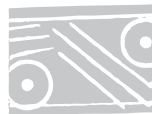
Las lógicas de curricularización promovidas por la institucionalidad escolar han implicado la puesta en marcha de procesos de "... diseño, desarrollo e implementación didáctica como acciones elaboradas por separado, por actores diversos y con niveles de responsabilidad sistémica institucional también diferentes. Esta segmentación de la acción constructiva del currículo trae consecuencias al desarrollo histórico de una racionalidad curricular que siempre fragmenta y divorcia la teoría de la práctica, el conocimiento de la realidad" (Guzmán y Pinto, 2004: 126).

Con ello instala en el seno de la escuela procesos formativos desprovistos de su contexto socio-histórico, limitando la comprensión crítica de la realidad y por tanto la acción transformadora que puede generar el conocimiento.

En el contexto de las experiencias educativas interculturales, la situación señalada adquiere mayor gravedad, por cuanto este formato de curricularización genera un doble control. Por un lado, se construye un discurso de integración pero se les inhabilita su capacidad transformadora de la realidad, y por otra, sus saberes y conocimientos se les desaloja el significado esencial de su episteme. Esto puede entenderse a través de la analogía: "bienvenido a mi casa, pero, sabe tengo visitas, puede esperarme en la cocina". Esto es, segrego incluyendo.

Por ello, desde mi perspectiva, en los procesos de curricularización de las experiencias educativas interculturales es necesario que el profesorado entienda la cultura "...desde una visión intra[comunidad] como cultura vigente, con capacidad para mantener su continuidad histórica. Lo central en esta concepción de cultura indígena es la dimensión simbólica, en cuanto a basamento para la activación y mediación de etnosignificados en el aula" (Casas *et al.*, 2006: 82) e instrumento de vinculación y articulación con el contexto socio-histórico y con su matriz epistémica

Algunas consideraciones finales



A nuestro juicio, a la hora de definir un proyecto curricular intercultural, hay que tener en consideración tres cuestiones importantes relevadas por Giroux (2004: 72). A saber:

- Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico [e histórico] en el que están situadas.
- Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control del discurso, significado y subjetividades.
- Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clases, no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos [a los que le subyace una episteme particular].

Siempre hay que tener presente que “...la escuela siempre representa una introducción, una preparación, y una legitimación de las formas particulares de vida social. Está siempre implicada en las relaciones de poder, en las prácticas sociales y en la aprobación de las formas de conocimiento que apoyan o sostienen una visión específica del pasado, del presente y del futuro” (McLaren, 2005: 257).

Entonces, cuando diseñamos un proyecto de educación intercultural para un grupo específico, debemos tener claro que debemos legitimar ese colectivo en plenitud. Esto implica que al curricularizar sus saberes y conocimientos, estos no pierdan los sentidos y significados generados en un contexto socio-histórico específico a los que les subyace un episteme particular. Hacer esto implica generar rupturas epistemológicas en la construcción didáctica y curricular, con los modelos promovidos desde la institucionalidad de la sociedad occidental.

Bibliografía citada

- Baron, Robert y Byrne, Donn (2002) *Psicología Social*. Madrid: Editorial Prentice Hall.
- Casas, Mariela; Soto, Jorge y Fuenzalida, Pedro (2006) “Una aproximación interpretativa sobre la construcción de la educación intercultural bilingüe en el nivel preescolar”. En: *Revista Paideia* 40: 71-87.
- Chevallard, Yves (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A
- Essomba, Miguel (2006) *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Madrid: Editorial GRAÓ.
- Foucault, Michel (1996) *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Fuenzalida Pedro y Casas Mariela (2007) “Rupturas epistemológicas en el currículum y la didáctica para la construcción de la EIB”. En: *VI Jornada de Investigadores en Educación*, Vol 6: 131-137.
- Giroux, Henry (2004) *Teoría y resistencia en educación*. México D.F: Siglo XXI Editores S.A.
- Guzmán, María y Pinto, Rolando (2004) “Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: la resignificación del episteme curricular”. En: *Revista Teoría* 13: 121-131.
- Lundgren, Ulf (1997) *Teoría del Currículum y escolarización*. Madrid: Editorial Morata
- McLaren, Peter (2005) *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D.F: Siglo XXI Editores S.A.



Debates y disputas en la Educación Intercultural en la Argentina

Sofía Thisted
Universidad de Buenos
Aires (Argentina)

sofiathisted@gmail.com



Introducción¹

Este trabajo se propone presentar algunos debates contemporáneos sobre las relaciones entre escolaridad, desigualdad y diferencia cultural en las políticas educativas argentinas, ya que en las últimas décadas se han intentado proyectos políticos y prácticas educativas que discuten y disputan los sentidos que históricamente han asociado la escolaridad a búsquedas de igualdad, y a la igualdad con la homogeneidad.

Por esto, en primer término, nos detendremos en los sentidos con que se construyó el sistema educativo argentino y las expectativas que sobre él se depositaron. Las escuelas y el magisterio fueron estratégicos en la construcción de un proyecto de Nación moderna: debían formar al ciudadano, y especialmente, construir, moldear un sentimiento patriótico, aún en quienes vinieran de otras tierras y/o poseyeran otros repertorios culturales. El horizonte era la integración de todos y todas a una sociedad que permitiera el ascenso social a amplios grupos y lo explicaba a partir de los “méritos”, “esfuerzos”, de quienes lograban escalar posiciones. El paso por la escuela era el que convalidaba o no, el que legitimaba o no, a los sujetos para la ciudadanía y también para el trabajo. A lo largo del siglo XX, en nuestro país, la escolarización se expandió y masificó contribuyendo al ascenso social pero también suponiendo la legitimación y perpetuación de diferencias sociales, económicas y culturales.

En segundo término, intentaremos mostrar cómo las transformaciones

¹ Este trabajo incluye reflexiones construidas colectivamente junto con colegas de la Universidad Nacional de La Plata –Dra María Elena Martínez y Mg. Alicia Villa– y de la Universidad de Buenos Aires –Lic. María Laura Diez– con quienes compartí la experiencia de construcción de la Dirección de Modalidad de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires durante el año 2007 en la gestión de la Dra. Adriana Puiggrós como Directora General de Cultura y Educación. Con ellas escribimos algunos documentos de trabajo que hoy son retomados parcialmente en estas páginas.

políticas, culturales, sociales y económicas que se profundizaron, desde fines del siglo XX a esta parte, han dado lugar a profundos debates, desde posiciones muy diversas, con aquella escuela común que se proponía homogeneizar culturalmente al conjunto de la población. La diversidad cultural, que hasta no hace tanto tiempo había sido considerada como un “lastre para el desarrollo” (Briones, 2009) comienza a ser ponderada como un atributo relevante de nuestras sociedades, desde perspectivas políticas diversas.

Desde los '80, los organismos supranacionales y multilaterales comienzan a pronunciarse sobre el derecho a las diferencias culturales y traccionan los rumbos de algunos marcos normativos nacionales. Al mismo tiempo algunos estudios alertan sobre la instalación de un “multiculturalismo ornamental y simbólico” (Rivera Cusicansqui, 2010) que hace propias las demandas de reconocimiento cultural y participación política de algunos grupos, por ejemplo indígenas, pero deja inalteradas las relaciones de subordinación política, económica y cultural.

A la vez, en América Latina comienzan a escucharse demandas impulsadas por el crecimiento del papel político de distintos grupos y organizaciones, tales como las de pueblos indígenas, derechos humanos, mujeres, movimientos urbanos y rurales –piqueteros y campesinos–, entre otros (Díaz *et al*, 2009).

Finalmente, en tercer término, abordaremos algunas de las iniciativas de las diferentes jurisdicciones que en la actualidad se presentan discutiendo los preceptos de la escuela decimonónica, y pugnando por el reconocimiento de diferentes repertorios culturales tanto en las propuestas pedagógicas como en las iniciativas curriculares. Surgen así experiencias de educación intercultural que proponen discutir la relación entre escolaridad, igualdad y homogeneidad.

Inclusiones condicionadas: la escuela común y homogeneizante en la Argentina

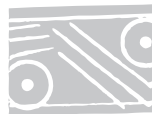
En la Argentina, la escolarización estructural e históricamente ha sido una de las primeras políticas públicas pensadas de manera sistemática desde el Estado Nacional, asociada al desarrollo de los derechos políticos y civiles decimonónicos.

El discurso pedagógico “normalizador” en torno al que se organizó el sistema escolar durante casi un siglo tuvo un mandato homogeneizante que se propuso erradicar la diversidad cultural de origen a la vez que construyó un imaginario social en el que la educación apareció como pieza clave en la disolución de estas diferencias (Puiggrós, 1990). La escuela fue “un dispositivo capaz además, de garantizar homogenizaciones estéticas en grandes colectivos de población. Las sociedades modernas convirtieron a la escuela en una de las formas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores” (Pineau, 2007).

El ideal de “ciudadanía” fue sustento para la incorporación progresiva, aunque diferenciada, para amplios sectores de la población. La escuela en tanto ámbito de inclusión en la cultura letrada era la vía de acceso por excelencia, a la ciudadanía, la “educación del soberano” constituyó una de las bases de la república representativa (Sábato, 1992; Dussel, 2004).

Al tiempo que prometía, y frecuentemente lograba, promover el ascenso social, la educación pública constituyó una herramienta estratégica en los procesos de “blanqueamiento” de la sociedad (Helg, 1990).

La expansión de la escolaridad básica en Argentina fue fruto de disputas de amplios sectores por el acceso, y, al mismo tiempo, un instrumento de consolidación de la hegemonía estatal. La escuela construyó y validó un repertorio de pautas de comportamiento colectivo “basadas en los cánones civilizados de la belleza y la fealdad”, que “no son casuales, ingenuos y universales, sino que responden a una campaña histórica de producción estética: esas marcas son premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo a su grado de adaptación a los modelos estéticos impuestos por la institución educativa” (Pineau, 2007). De esta manera, los discursos fundacionales y orientadores de la escolarización en Argentina se construyeron



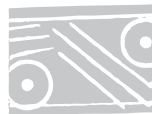
sobre la base de tensiones dicotómicas y jerarquizadas, dando por supuestas la superioridad de una serie de normas y prácticas “modernas”, “racionales” sobre otras “premodernas”, “irracionales” (Díaz, 2003 y Terrén, 2003). Supuso tanto la “dependencia como la alfabetización masiva; la expansión de los derechos como la implementación de la meritocracia; la imposición de la cultura “occidental” como la formación de movimientos libertarios” (Pineau, 2001). Al igual que en el resto de América Latina, junto con el resto de las sociedades modernas, el desarrollo de los sistemas de escolarización a mediados del siglo XIX implicó la instauración de la instrucción pública, dirigida por el Estado, como espacio privilegiado para los aprendizajes y la producción de saberes públicos (Puiggrós, 1997 y 2007).

La escuela fue espacio de inclusiones altamente efectivas pero condicionadas al tiempo que produjo exclusiones que dejaron huellas profundas en quienes las experimentaron. La escuela fue clave en la definición de un “nosotros” distinto de los “otros” –muchas veces pobres, migrantes de países limítrofes o del interior–, siendo estos últimos considerados como inferiores, estigmatizables y contribuyéndose a su vez, a la naturalización y difusión de tales categorizaciones.

La escuela como “fábrica de ciudadanos”, en la metáfora sociológica clásica, y su función integradora en correspondencia con el modelo tradicional de ciudadanía nacional y con las “exigencias normativas del modelo clásico de ajuste entre cultura, sociedad y territorio” (Terrén, 2003: 1) tuvo un lugar estratégico en la construcción de una ciudadanía basada en la homogeneidad cultural. Así “la igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general.”(Dussel y Southwell, 2004).

Más allá de las perspectivas homogeneizantes: reflexiones sobre un espacio de disputa

La profundización y el aumento de la desigualdad, los cambios en las “identidades nacionales”, los masivos procesos de urbanización, los “nuevos” movimientos sociales, la revalorización y visibilización de culturas tradicionales, las nuevas configuraciones familiares, la expansión de las teleco-



municaciones y la cultura del consumo, las migraciones internacionales y locales con los consiguientes procesos de deslocalización afectiva, social, cultural y religiosa son algunos de los más relevantes (Tedesco, 1995; Martín-Barbero, 1998; Candau, 1999; García Canclini, 1997, Diez, Martínez, Thisted y Villa, 2007 entre otros). Estos intensos cambios conmueven al conjunto de las sociedades y también a sus instituciones, y entre ellas, particularmente a la escuela y a la familia en los términos en los que las conocimos.

A partir de mediados del siglo XX, en el marco más amplio de la discusión de la legitimidad de los pilares sobre los que se asentó la propuesta moderna, las políticas públicas, en Argentina, comienzan a dar indicios de reconocimiento de diferentes repertorios culturales que pugnan por estar presentes en la escuela como sujetos y también en aquello como contenido a enseñar.

El debate en el campo pedagógico ha avanzado en el reconocimiento de las diferencias que se hacen presentes en las escuelas, en tanto no son sólo diferencias de procedencia en cuanto a la clase social, sino también diferencias culturales como etnia, religión, género, generación, lengua o capacidades especiales.

Algunas investigaciones han encarado la cuestión de la escuela como ámbito de reproducción y resignificación de los símbolos culturales históricamente marcados². Otras³ ponen en evidencia que persisten las dificultades para abordar la cuestión de “las diferencias” en el contexto escolar –por procedencia económica, de lugar de nacimiento, por aspecto físico, pertenencia étnica o religiosa. Señalan, a su vez, que estos problemas parecen inexistentes o son simplemente negados en el ámbito escolar, resaltando sólo aquellas características o prácticas que suponen asociadas a las condiciones de pobreza, subestimando la incidencia a las discriminaciones y diferencias.

2 Nilma Lino Gomes (2002) analiza cómo los patrones de estética corporal de los negros en Brasil han sido objeto de estigmatizaciones y cómo la escuela ha intervenido en este proceso.

3 Sobre los aportes en torno a los procesos de discriminación en el espacio escolar pueden verse las producciones del Equipo de Antropología y Educación de la Universidad de Buenos Aires, tales como: Neufeld y Thisted (1999).

Han resaltado la relación entre los procesos de estigmatización social y el fracaso y abandono escolar. La expectativa de las maestras, los maestros, los profesores y las profesoras participa en definir su actitud para con el alumnado, y de este con el desarrollo de su proceso escolar, presentándose frecuentemente como profecía auto-realizada (Kaplan, 1992 y Sinisi, 2000). Diversas investigaciones han señalado que profecías de fracaso escolar se concentran en aquellos niños y niñas provenientes de los grupos económicamente desfavorecidos, en las alumnas y los alumnos provenientes de pueblos indígenas, hijas e hijos de trabajadores rurales en condiciones precarias y/o provenientes de barrios considerados como “peligrosos”. Otras investigaciones señalan que las bajas expectativas también se vinculan a cuestiones de género, señalando que las anticipaciones sobre las posibilidades efectivas de rendimiento varían entre los niños y las niñas, y entre los y las jóvenes⁴.

Las redefiniciones en materia de reconocimiento de otros repertorios culturales en espacios escolarizados no se traducen en cambios drásticos en el cotidiano escolar. Constituyen un proceso de lucha política y pedagógica de mediana y larga duración del que pueden hallarse indicios a lo largo del siglo XX y con mucha más presencia en la medida en que los movimientos de reivindicación se articulan.

Tanto en el plano internacional –en los pronunciamientos de Durban, UNESCO, OIT, Naciones Unidas, OEA⁵– como en los textos constitucionales de muchos países de la región hay referencias explícitas al reconocimiento y respeto de la diversidad cultural como principio organizador. Esto agrega complejidad ya que algunos de estos organismos, al mismo tiempo, promueven nuevas fragmentaciones y segmentaciones de sustento cultural, frecuentemente asentadas sobre concepciones de la multiculturalidad que resultan funcionales al mantenimiento de las estructuras socioeconómicas (Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz, 2007)

4 Para la cuestión de género puede verse: Morgade (1989) y Bonder (1985)

5 Nos referimos a Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007); la Declaración de Durban: Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001); el Convenio OIT 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989); la Convención Internacional para la Eliminación de Toda Forma de Discriminación Racial (1965) y Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960).

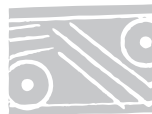
Debates en el contexto argentino

En materia educativa se abren debates que ponen en cuestión la perspectiva homogeneizante de la escuela moderna y, bajo diferentes argumentaciones, proponen diferentes alternativas educativas que se construyan a partir de otras formas de pensar las articulaciones entre políticas culturales y educativas. Un terreno en el que, al mismo tiempo en que se reproducen desigualdades, también se crean nuevas condiciones para la transformación social.

En la Argentina se han comenzado a generar políticas públicas en educación intercultural que, aún con muchas limitaciones, nombran y procuran garantizar derechos que hasta no hace más de dos décadas eran invisibilizados y negados. Su inclusión, al igual que en otros países latinoamericanos, se sustenta en la idea de multiculturalismo gestada en los países centrales que tiende a globalizarse (Messer, 1993). Constituyen el fruto de disputas, de luchas encaradas muchas veces por los propios afectados y se articulan de modos complejos con los avances en otros espacios, como por ejemplo en el plano jurídico, con los movimientos indígenas y sus disputas por la tenencia de la tierra.

Las iniciativas de política educativa y también de las instituciones educativas construyen distintas intervenciones para hacer lugar a este nuevo mandato, reconocer la diferencia socio-cultural, aún cuando pareciera que el anterior, el de homogeneización, no ha sido desactivado.

Las disputas con la escuela homogeneizante no siempre han generado rupturas con las concepciones esencialistas y folklorizantes de la identidad y la cultura. La escuela ha nombrado, y de estas prácticas quedan huellas en el presente, a quienes se apartaban de los parámetros considerados como normales, como “deprivados”, “carentes” y aún cuando intenta revisar aquellas intervenciones al nombrar la “diferencia” o “aquellos que son diferentes” lo hace desde posiciones de enunciación que pueden tener presentes estratificaciones y desigualdades sociales. Cuando las políticas públicas o las prácticas institucionales para atender la diferencia son focalizadas y compensatorias, cuando los repertorios culturales son sometidos a las lógicas y soportes escolares –como por ejemplo cuando traducimos el himno nacio-



nal a una lengua originaria– podemos estar ante gestos de reconocimiento que no conmueven los cimientos sobre los que se erigió la escuela, ponderando unos repertorios culturales sobre otros⁶.

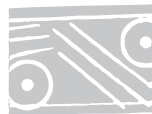
A continuación distinguimos, sin ánimos de exhaustividad, perspectivas sobre cómo trabajar con las diferencias que coexisten en el cotidiano escolar. La primera parte de reconocer que la diferencia implica *visibilizar otros repertorios culturales, identificándolos como “culturas totalizadas”*. Se identifica al repertorio cultural hegemónico con “la cultura”, y se demarcan fronteras y establecen límites entre sus mitos de origen, tradiciones comunes, una memoria y una identidad que describe, define y separa el “nosotros” del “ellos”, lo nacional vs. lo extranjero; lo nativo vs. lo migrante; lo europeo vs. lo indígena; lo europeo vs. lo negro (Diez *et al.*, 2007). La referencia a otros repertorios culturales se construye como antagónica y se estereotipa, desprovéyéndolos de un presente, de puntos de contacto y de dinamismo.

Otras posiciones parten de que *la escuela debe respetar y valorizar positivamente aquellos repertorios culturales que niños, niñas y adolescentes portan*, sin que esto suponga diálogos ni alteraciones a aquello que propone. Frecuentemente los discursos y políticas educativas llaman al profesorado, al alumnado y a la comunidad educativa para aceptar y respetar lo diferente bajo el rótulo de tolerancia reafirmando la posición subordinada del Otro (Neufeld y Thisted, 1999)

En algunos intentos de hacer lugar a la diversidad socio-cultural, ante la presencia de niños/as migrantes de países limítrofes, se los convoca a participar de actividades en una feria de las colectividades, a traer leyendas o recetas de cocina, sin profundizar en los diálogos, fijando al “otro” en lo que lo distingue, lo que lo torna diferente, sin que esto genere interrogantes o dudas sobre la primacía de la propia cultura.

Pese al reconocimiento del derecho a la diversidad, estas perspectivas lo que procuran son iniciativas de asimilación del “Otro” a la cultura mayor y, pocas veces denuncian “los mecanismos sociales que jerarquizan a los grupos e individuos diferentes en superiores y dominantes y, en inferiores y subalternos” (Diez *et al.*, 2007).

6 Sobre este tema puede profundizarse en Diez *et al.* (2007).



Finalmente, otras perspectivas parten de una visión de la *interculturalidad que supone la interrelación entre diferentes grupos socioculturales*⁷, afecta a la educación en todas sus dimensiones y favorece una dinámica de crítica y autocrítica, valorando la interacción y comunicación recíprocas (Candau, 2002).

También pueden identificarse posiciones que *fijan en determinados espacios tales como el contexto rural o en determinados grupos* –indígenas, negros- la cuestión de la alteridad. Otras iniciativas, en cambio, priorizan algún aspecto de la diversidad –como por ejemplo la cuestión de las lenguas originarias- priorizándolas por sobre otros atributos tales como la cosmovisión u otras.

A grandes rasgos puede señalarse que desde las perspectivas que sostienen la necesidad de *escuelas interculturales bilingües exclusivamente para niños/as indígenas*, en contexto rural –que dé cuenta de la vida en comunidad– ponderan altamente la enseñanza de la lengua y los contenidos vinculados a la cosmovisión originaria. Su población destinataria es centralmente la población indígena y existen amplios debates en torno a quién/es son el/los sujeto/s docentes en dicha escena. La lectura de la situación, en estos casos, es planteada en términos de dos repertorios culturales en relación, situación que seguramente invisibiliza otras particularidades no construidas en torno al binomio “indígena”/ “no indígena”.

Quienes pugnan por una *perspectiva intercultural para todos* sugieren que ésta tiene como destinatarios a los niños, niñas y jóvenes que asisten al sistema educativo, y parten de considerar que se debería organizar el currículo y la planificación escolar de manera tal que tengan una presencia consciente y continua. Esto significa que desde esta posición se entiende que la interculturalidad no se limita solamente a –o no debería constituirse solamente en– un contenido, tema, unidad, materia o estrategia específica, también debe fundamentar integralmente todo el diseño curricular (Walsh, 2001).

7 Este tema se retoma de la experiencia colectiva de trabajo en el marco de la Dirección de Modalidad de Educación Intercultural que compartimos durante el año 2007. La perspectiva de educación intercultural aquí desarrollada fue trabajada en Diez *et al.* (2007).

La promoción del diálogo entre saberes requiere partir de un reconocimiento de lo propio y también aprender a integrar distintos tipos de conocimientos que otros grupos humanos han producido, producen, crean y recrean en sus experiencias históricas. Un aspecto a remarcar aquí es la importancia de conocer los contextos en que esos conocimientos fueron contruidos, evitando reproducir la presentación de saberes descontextualizados, que tradicionalmente han circulado en la escuela como “datos” y “universales”. (Diez, 2006)

Tal vez uno de los principales obstáculos a sortear a la hora de pensar una educación intercultural para todos y todas sea que la escuela, por su amplia y profunda difusión, ha dejado huellas en todos nosotros que naturalizan como válidas ciertas formas de ver y hacer frente a otras, que privilegian unas visiones del mundo por sobre otras. Tal como vimos, la escuela pudo promover igualdad, muchas veces a costa del borramiento de las marcas socioculturales propias, a través de sus prácticas homogeneizantes, pero no se propuso sostener el derecho a la diferencia y este es el desafío que se abre hoy.

Por tanto, imaginar intercambios y diálogos que partan de que los distintos repertorios culturales tienen igualdad de relevancia, dignidad y derecho supone desocultar los mecanismos que llevan a convalidar unas perspectivas y desestimar otras. Supone poner en jaque la primacía de unos repertorios por sobre otros, e implica reconocer que todas las culturas son incompletas, inconclusas y por tanto, precisan de la interacción con otras sobre preocupaciones comunes. Y supone, también, concebir que es posible la igualdad en la diferencia. Interesa, tal como lo señala Vera Candau, pensar “en esa dialéctica entre igualdad y diferencia, entre superar toda desigualdad y, al mismo tiempo, reconocer las diferencias culturales (...)” (Candau, 2009: 161).

Bibliografía citada

- Bonder, Gloria (1985) "Educación primaria y socialización de los roles sexuales" Buenos Aires: CEM
- Briones, Claudia (2009) "Diversidad cultural e interculturalidad: ¿de qué estamos hablando?". En: García Vázquez, Cristina, comp. *Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del Siglo XXI*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Candau, Vera (2002) "Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação". En *Educ. Soc.* XXIII (79): 471-493. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Candau, Vera (2009), *Educacao Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*, Río de Janeiro: Editorial 7 Letras.
- Castillo Guzmán, Elizabeth y Caicedo Ortiz, José (2007) *La Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica y Centroamérica. Interculturalidad y Educación en Colombia: génesis, evolución y estado de la cuestión*. FLAPE.
- Díaz, Raúl (2003) "La interculturalidad en debate: aproximaciones teóricas y políticas para una educación desafiante". Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT). Facultad de Ciencias de la Educación, Río Negro: Universidad Nacional del Comahue.
- Díez, María; Martínez, María; Thisted, Sofía.; Villa, Alicia. (2007) *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, Documento 0 – mayo, p.p. 58
- Dussel, Inés (2004) "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas". Disponible en: World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- Dussel, Inés y Southwell, Myriam. (2004) "La escuela y la igualdad: renovar la apuesta". En *Revista El monitor de la educación*. Ministerio de Cultural y Educación, Octubre.
- Fleuri, Reinaldo (2003). "Intercultura y educación". En: Astrolabio. Revista Virtual del Centro de Estudios Avanzados de la UNC. Disponible en: http://www.astrolabio.unc.edu.ar/edicion_01.php
- Gomez Lino, Nilma., (2002) "Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/oures significação cultural?" *Revista Brasileira de Educação* 21: 40-51.
- Hall, Stuart. (1992) "What is this 'Black' in Black popular culture?" En Gina Dent (ed.) *Black Popular Culture*. Seattle: Bay Press.
- Helg, Aline. (1990) *Race in Argentina and Cuba 1880-1930: Theory, Policies and Reaction*. En Graham, R (ed.) *The Idea of Race in Latin America*



- 1870-1940, Austin: University of Texas Press.
- Kaplan, Carina (1992) *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Martín-Barbero, Jesús (2002) Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica: revista de cultura*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), número 0, Febrero 2002. Disponible en: <<http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/numero0.htm>>.
- Messer, Ellen (1993) "Anthropology and Human Rights". En: *Annual Review of Anthropology* 22: 221-249.
- Morgade, Graciela (1989) "Los patrones del género como determinantes en el trabajo docente de la escuela primaria", Informe de Beca de Iniciación, CONICET, Bs. AS.
- Neufeld, María, y Thisted, Jens (comps.) (1999) *De eso no se habla...: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pineau, Pablo Dussel, Inés y Carusso, Marcelo (2001) *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Pineau, Pablo, (2007) "Historia estética de la escolarización en la Argentina", Proyecto UBACyT, Período 2008-2010 (mimeo)
- Puiggrós, Adriana, (1990) *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la Educación Argentina. Tomo I*, Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Puiggrós, Adriana, (1994) *Volver a educar*, Buenos Aires: Alianza Editorial,
- Puiggrós, Adriana y colaboradores, (2007): *Cartas a los educadores del Siglo XXI*, Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Rivera Cusicansqui, Silvia (2010) Ch'iximakax utsiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Ed. Retazos y Ed. Tinta Limón.
- Sabato, Hilda (1992) "Citizenship, Political Participation and the Formation of the Public Sphere in Buenos Aires, 1850s-1880s". En: *Past and Present* 136. Disponible en: <http://past.oxfordjournals.org/content/136/1/139.full.pdf>
- Sinisi, Liliana (2000) "Diversidad Cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo". En: *Ensayos y experiencias. Infancias en riesgo*, N° 32, Mayo-Abril. Buenos Aires: Novedades Educativas Editorial.
- Tedesco, Juan, (1995) *El nuevo pacto educativo. Competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Terren, Edo (2003) "Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia". En: *Revista Praxis* 3: 5-28. Disponible en: http://www.revistapraxis.cl/ediciones/numero3/terren_praxis_3.htm



Construcción normativa de la Interculturalidad en la escolarización guaraní de Misiones, Argentina

Hugo Arce
Universitat Autònoma de
Barcelona (España)

hugoar@gmail.com



Presentación

En los últimos años, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha sido una de las herramientas, consideradas superadoras que algunos países latinoamericanos han implementado en materia de políticas públicas para atender a las poblaciones indígenas. La adopción de estas herramientas ha sido, en cierta medida, consecuencia de la emergencia de los movimientos indigenistas que han comenzado a desarrollarse a partir de la década del '70 en todo el sub-continente. Ante reiterados reclamos de estos movimientos y frente al desarrollo de nuevos pensamientos humanistas, con el transcurso de los años y una vez superados los períodos dictatoriales, varios países latinoamericanos han comenzado a implementar ciertas políticas tendientes a calmar las situaciones de protestas e intentar atender demandas, entre las que la EIB tiene un lugar importante.

Este estudio tiene por objetivo realizar un examen documental de la construcción discursiva en las herramientas legales y administrativas que rigen las acciones en políticas públicas orientadas a la escolarización indígena con las poblaciones guaraníes. Forma parte de la continuidad de una investigación de mayores dimensiones, donde propongo una mirada reflexiva a los usos conceptuales de la interculturalidad, cómo esta noción es construida de diferentes maneras por actores que intervienen en la EIB y de qué manera esta construcción de sentidos moldea discursos que se traducen en directrices y acciones en el marco de estas políticas públicas destinadas a las poblaciones guaraníes de la provincia de Misiones, Argentina. (Arce, 2009)

Una sucinta revisión del proceso de escolarización destinado a la población originaria en esta provincia da cuenta que, tras tres décadas de intervención institucional educativa en las comunidades guaraníes, es posible demostrar los siguientes resultados: a mediados del año 2009 se registraban

2100 niños guaraníes cursando el nivel primario en 21 escuelas y 14 aulas satélites instaladas dentro o en cercanías de las comunidades guaraníes, alrededor de 70 jóvenes en el nivel medio, cerca de 10 estudiantes superiores, universitarios y de formación docente. En este período solamente se ha registrado, en el sistema educativo formal, la graduación de un maestro normal de enseñanza primaria y dos técnicos agrónomos.

Ante estos resultados y el evidente desgranamiento educativo, para la investigación mencionada he partido de la hipótesis de que la educación escolar indígena en Misiones responde a un modelo de políticas públicas que no satisface plenamente las expectativas de los guaraníes – por los escasos resultados obtenidos – debido en parte a las diferentes concepciones e interpretaciones que los actores implicados tienen de la noción de Interculturalidad como orientadora de toda acción política y técnica en este ámbito. A partir de estos supuestos, he intentado explicar las diferencias discursivas de los sujetos, colectivos e instituciones que intervienen en programas educativos y que llevan la marca EIB de esta provincia, y cómo esas diferencias repercuten en este ámbito. En el transcurso de la investigación, he registrado diversas interpretaciones de la noción de Interculturalidad, un concepto clave que motoriza las acciones de relacionamiento con el Estado y orientan, en ideología y en prácticas, a la Educación Intercultural Bilingüe como herramienta estatal para la escolarización indígena. Estas interpretaciones, divergentes entre sí, son apropiadas por los distintos actores sociales que intervienen en este proceso educativo, estableciéndose así diferentes objetivos, métodos de trabajo y resultados.

La necesidad de partir de una delimitación de la noción de Interculturalidad en educación, me ha llevado a la explicitación previa del concepto de cultura del que se parte. Casi como un axioma, el concepto de cultura tiene tantas definiciones e interpretaciones que su uso y significado se ha ido adecuando ideológicamente en función del contexto en el que es utilizado. Esto también ocurre cuando la noción de cultura es comprendida y utilizada en contextos interculturales. En este sentido, sin dejar de considerar la clásica definición *tyloriana* y aún con el riesgo de incurrir en un “collage” teórico, he preferido estudiar el concepto de cultura como una práctica social (Fernández, 1984), un modo social de pensar organizado



(Esteve, 1984), un sistema de conocimientos a través del cual se comprende la realidad, se interpreta y se regula el comportamiento social (Buxó, 1984), en suma, un concepto semiótico con el que es posible desenmarañar e interpretar la trama de significaciones que tejen los humanos (Geertz, 2005).

En los programas educativos especiales orientados a las poblaciones indígenas de países adheridos al Programa de Educación Intercultural Bilingüe de los Países Andinos (PROEIB – Andes), Argentina entre ellos, se ha generalizado el uso, a partir de los años 90, de la conceptualización acuñada por Luis Enrique López y su equipo de la Universidad Mayor de San Simón de Bolivia. Estos estudios definen la Interculturalidad como una noción propositiva, como propuesta dialógica, de intercambio y complementariedad, que apunta a la articulación de las diferencias pero no a su desaparición (López, 2004). Ligada a la educación, esta comprensión de Interculturalidad recupera el papel tradicional de la institución escolar como encargada de la transmisión de conocimientos, pautas y valores culturales, para proponer modelos teóricos y prácticos que idealmente evitarían el avasallamiento de formas culturales consideradas subalternas.

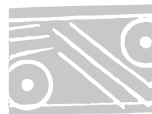
Partiendo de una distinción crítica de los conceptos de diversidad y diferencia, y del anclaje pedagógico que a ellos subyace y se traduce en modelos educativos contrapuestos, Raúl Díaz y Graciela Alonso (1997; 2004) plantean un estudio discursivo sobre documentación normativa del sistema educativo de la provincia argentina de Neuquén, más específicamente relacionadas a la educación para la población mapuche. Si los documentos oficiales analizados plantean un discurso donde la diversidad y la pluralidad son naturalizados para un grupo de varios “otros” considerados estratos poblacionales étnicos y de riesgo (urbanos, urbanos marginales, rurales e indígenas), donde esa diversidad es tratada como dato objetivo y no como una construcción histórica. La aplicación de políticas públicas que se deriva de ellos daría como resultado un programa educativo con un aparente respeto por la diversidad cultural pero que no cuestiona las estructuras de poder que originan profundos desencuentros, conflictos y otras problemáticas socioculturales (Díaz y Alonso, 2004). Es allí donde es posible confirmar el valor del concepto de cultura no como un concepto estático sino dinámico y capaz de constituirse en programa de acción social.

Sin apartarnos del análisis de los usos de la diversidad y de la diferencia que plantean estos autores, será necesario detenernos brevemente en el análisis antropológico de estas ideas. Si no se pone en un tamiz crítico las diferencias e incluso la diversidad, identificando ciertos usos de esas nociones que, especialmente en el campo educativo y en los programas de educación intercultural, ocultan deliberadamente la comprensión de la desigualdad, se estaría incurriendo en la reproducción de una estructura social discriminatoria. En ese sentido, la propuesta de diálogo intercultural y educativo no es factible de desarrollarse mientras persistan las condiciones de desigualdad a las que están sometidos algunos de los grupos participantes. Un programa educativo presentado bajo el paraguas ideológico enmarcado por estos usos de la diversidad no alcanzará plenamente la meta de inclusión activa de los pueblos indígenas en la participación de la vida política y económica del país y de las provincias, sino que ratificará su posición excluyente por medio de esa nueva fórmula (Díaz y Alonso, 1997; Collet, 2001). En este sentido, la educación intercultural estaría promoviendo una reproducción de viejas prácticas pero con nuevas retóricas: la continuidad del programa de instrucción pública, ahora reacondicionado respecto a las diferencias y la diversidad pero con una idéntica obtención de resultados.

A partir de estas reflexiones, la Interculturalidad podría presentarse básicamente como una noción dialógica en cuyo intercambio se reconocen distintas culturas, conscientes de que sus diferencias son construidas por las relaciones de dominación y subordinación que existen en los procesos de intercambio social. De ese reconocimiento dialógico surgen, o al menos deberían, nuevas relaciones más simétricas y menos avasallantes, capaces de potenciar el desarrollo de las sociedades más desfavorecidas y marginales, en este caso las sociedades indígenas. Claro que ésta es una visión teórica ideal que no siempre coincidirá con la práctica educativa en contextos indígenas.

Las Convenciones de la OIT

Los elementos utilizados en usos prácticos de la interculturalidad orientada a los programas educativos dirigidos a los pueblos indígenas de Argentina, en buena medida devienen de una línea discursiva originada en algunas



ideas progresistas registradas a partir de la emergencia y el crecimiento del movimiento indigenista que se inició en la década del '70 en América Latina. Algunos de estos discursos han sido plasmados en una serie de normativas internacionales, en el marco de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) con la adopción de los Convenios 107 y 169 y, mucho más adelante, en el seno de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) con la aprobación de la Declaración de los Derechos sobre los Pueblos Indígenas, que no será analizada en este trabajo por su, aún, escasa difusión y aplicación. En el ámbito nacional argentino, existe un *corpus* jurídico importante donde, para el caso que me ocupa, se destaca la última reforma constitucional de 1994 y tres leyes que considero de importancia: la Ley de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes, la Ley de Aprobación del Convenio 169 de la OIT y la Ley de Educación Nacional. En la provincia de Misiones también existen algunas leyes, de las cuales creo conveniente analizar tres de ellas que, respectivamente, versan sobre: una frustrada enmienda constitucional, sobre un régimen de promoción integral para las comunidades guaraníes y la ley general de educación de la provincia.

Esta revisión tiene la pretensión de hacer una lectura crítica de los artículos más importantes y relacionados al campo educativo explicitado en estas normas, a la vez que intentar determinar cómo se entiende la interculturalidad a partir de la lectura de la normativa en las esferas internacional, nacional y provincial. Para la contrastación de la normativa con la generación de documentos técnicos que orientan o instruyen a la práctica, doy lectura a algunos documentos producidos en ámbitos del sistema educativo argentino que servirán como orientación técnica para todas las provincias. He seleccionado los documentos que considero más relevantes y que se han hecho públicos a través del sitio oficial de internet del ministerio de educación nacional.

Tal vez no sea fortuito el hecho de que fuese la Organización Internacional del Trabajo, el organismo donde se haya discutido y redactado el "Convenio relativo a la protección e integración de las poblaciones indígenas y otras poblaciones tribales y semitribales en los países independientes N° 107 en 1957, luego reemplazado por el "Convenio sobre pueblos indígenas

y tribales N° 169” en 1989. Una “agencia tripartita de la ONU que convoca a gobiernos, empleadores y trabajadores de sus estados miembros con el fin de emprender acciones conjuntas destinadas a promover el trabajo decente en el mundo”¹, como se autodefine, es el lugar donde se han realizado discusiones para el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en los países que se adhieran. Quizá parezca paradójico que el reconocimiento de estos derechos se impulse en un terreno dedicado básicamente a las relaciones de producción en el mundo capitalista moderno (Padilla Arias, 2002). Tal vez, las convenciones adoptadas allí oculten el verdadero sentido de un organismo internacional, entre cuyos objetivos se encuentra la adopción de medidas tendientes a mejorar las relaciones de la explotación laboral en los procesos productivos. De todos modos, la exposición de esta normativa internacional está basada en el reconocimiento de cierto punto de partida por el que se han guiado muchos países, Argentina entre ellos.

No contrastaré aquí las diferencias entre ambos Convenios, teniendo en cuenta que el 169 reemplaza al anterior e introduce significativas mejoras en el postulado de derechos. Solamente analizaré los artículos que refieren a la educación en el título VI “Educación y Medios de Comunicación”, pues éste apartado constituye un punto de partida para la elaboración de normativas nacionales y provinciales y para el diseño y ejecución de proyectos y programas de EIB.

Si bien en términos de una observación crítica en cuanto a la aplicación de los programas de EIB hay mucho para analizar, me detendré solamente en la enunciación para intentar captar el sentido discursivo del documento. Una primera lectura permite ver que la explicitación del “derecho” a la educación está matizada de condicionantes. Comenzando por el artículo introductorio donde no menciona el derecho sino la “posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles”, es posible imaginar que la adopción de esta Convención tiene como objetivo satisfacer demandas de los pueblos indígenas y descomprimir la situación que ella produce, sin que ello implique obligaciones ejecutivas al respecto. Existen también evidentes ambi-

1 Presentación textual en su sitio en internet: <http://www.ilo.org/global/lang-es/index.htm> (Consultado el 02/06/09)



güedades detectadas en la redacción de los siguientes artículos, respecto a las responsabilidades del Estado. Éstas quedan explícitas con la inclusión de varios condicionantes al detallar las recomendaciones que los gobiernos o las autoridades competentes deberán adoptar, “cuando haya lugar...”, “siempre que sea viable...” o “deberán hacerse esfuerzos para que...” (OIT, 1989). Estas expresiones otorgan un importante margen de maniobra que se reflejará tanto en las normativas como en las acciones políticas, tal como veremos más adelante para el caso argentino.

Los objetivos prioritarios del sistema educativo formal quedan, eso sí, claramente explicitados cuando expresan la necesidad de adoptar medidas para *preservar* las lenguas indígenas, *impartir* a los niños los conocimientos y aptitudes para desarrollarse convenientemente en el seno de la sociedad nacional, además de en la suya propia, y darles a conocer sus derechos, aunque también sus *obligaciones* en lo que concierne a relaciones laborales, *posibilidades* económicas y *cuestiones* que aparecen como secundarias de educación, salud, servicios sociales y otras.

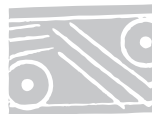
Constitución Argentina y Leyes Nacionales

Argentina ha adherido formalmente al Convenio 169 OIT, mediante la sanción de la Ley 24.071 de principios de 1992, aunque su entrada en vigor sólo fue posible a mediados del año 2000, a partir de su ratificación ante el organismo internacional. En este país, la reforma constitucional del año 1994 incluyó un inciso dentro de uno de los artículos que detallan las atribuciones del Congreso Argentino para cuestiones referidas a pueblos indígenas. Así, el inciso 17 del artículo 75 parte del reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural (Argentina, 1994). Si bien la atribución del Congreso, es decir de ambas cámaras legislativas, de *garantizar* una serie de derechos, en los que se incluye la educación, debería ser traducida a la acción, como la deliberación para sancionar leyes específicas destinadas a la población indígena; esa garantía ha llegado algunos años más tarde con la sanción de leyes específicas sobre la educación y sobre territorios indígenas, ambas aprobadas después de doce años de aquella reforma constitucional.

Una de las leyes argentinas que se encuentra vigente y que contempla planes educativos para la población indígena es la llamada Ley de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes N° 23302, sancionada en 1985 y reglamentada cuatro años más tarde. En su capítulo V, cuatro artículos declaran prioritaria la intensificación de servicios educativos y de cultura en las comunidades indígenas, por lo que establecen ciertas pautas para desarrollar el trabajo educativo cuyas orientaciones metodológicas e ideológicas que definen los contenidos se contradicen con la Ley de Educación Nacional, por lo que resulta extraño que continúe en vigencia. Sin embargo, las contradicciones legales y ambigüedades discursivas parecen ser elementos que permiten una cierta flexibilidad de acción a los organismos oficiales involucrados puesto que transfiere, a la vez, responsabilidades educativas a dos ámbitos diferentes de la esfera gubernamental: la educativa y la de acción social², tal como veremos más adelante.

A mediados del año 2006, el entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) de Argentina impulsó un proceso de consulta a los sectores interesados en participar en la redacción de la nueva ley de educación argentina. A partir de la distribución del documento base “Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa” donde se incluyeron diez ejes temáticos para el debate y líneas de acción, además de metodología de participación; el gobierno, a través del MECyT, formuló una amplia convocatoria hacia los sectores educativos, especialistas, organizaciones sociales, gremiales, religiosas y población en general interesados en participar de una primera fase del debate. Recogidos y sistematizados los aportes, equipos técnicos del MECyT elaboraron un “Anteproyecto de Ley de Educación Nacional” con el que se lanzó la segunda fase de consulta, esta vez con instituciones y especialistas nacionales e internacionales. Con los aportes de esta segunda fase, se ha elaborado el Proyecto de Ley que sería aprobado en diciembre del mismo año, con mínimas intervenciones legislativas, como la Ley de Educación Nacional N°

2 La misma ley, a través de sus artículos 5 y 6, crea el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) bajo la esfera del entonces Ministerio de Salud y Acción Social, hoy Ministerio de Desarrollo Social. Además de ser el organismo de aplicación de la ley, el INAI es la institución encargada de ejecutar la política indígena en Argentina, en coordinación con las correspondientes reparticiones provinciales, que en el caso de Misiones es la Dirección de Asuntos Guaraníes.



26.206 (Argentina, 2006).

Ante una movilización nacional de consulta y participación de casi todos los sectores sociales, se ha evidenciado la intención de legitimar esta normativa. De hecho, el gobierno la ha promocionado como una herramienta para el ingreso a una nueva era social, hacia una “educación de calidad para una sociedad más justa”. Los pueblos indígenas, en calidad de organizaciones sociales, fueron invitados a participar mediante el envío de representantes de cada pueblo / jurisdicción provincial a dos encuentros nacionales, en junio y septiembre de 2006, convocados por las autoridades educativas del país y con la participación del ministro de educación junto a reconocidas personalidades³. Luego del primer debate, los representantes de 19 pueblos originarios llegaron a consensuar propuestas que incluían: la creación de un organismo específico de la EIB que garantice la autonomía en la toma de decisiones de los pueblos indígenas, un capítulo especial en la ley que tratara sobre la EIB con asignación presupuestaria y aplicación en todas las provincias, implementación de consultas a Consejos de Ancianos y Sabios de cada pueblo, la formación docente y capacitación docente indígena, la jerarquización y profesionalización de los docentes indígenas, entre otras⁴.

Si bien algunos puntos consensuados han sido considerados por los equipos de redacción, otras propuestas no se han incluido porque éstas serían consideradas durante la reglamentación de la ley. El Consejo Federal de Educación⁵ (CFE) es la institución que tiene la responsabilidad de reglamentar la ley pero no lo hace en su totalidad, sino mediante reglamentaciones parciales y específicas por cada capítulo o temática, en la medida que se requiera normatizar una parte de ella. Hasta el mes de junio del 2009, el CFE aún no ha reglamentado el Capítulo XI que corresponde a la Educación Intercultural Bilingüe, que establece la EIB como una modalidad dentro del sistema educativo en los niveles Inicial, Primaria y Secundaria, con

3 Una breve información ha sido publicada en internet por el Servicio de Comunicación Intercultural “Servindi” el 14 de junio de 2006. <http://www.servindi.org/actualidad/736/736> (Consultado el 12/06/09)

4 Información disponible en el sitio web *Educ.ar* organizado por el MECyT. http://debate-educacion.educ.ar/ley/aporte-institucional/organizaciones-sociales/post_1.php (Consultado el 12/06/09)

5 Organismo deliberativo que funciona dentro del MECyT. Está presidido por el ministro nacional e integrado por los ministros o sus cargos equivalentes del área educativa de cada uno de los distritos provinciales.

una serie de pautas y métodos para su funcionamiento (Argentina, 2006). Si bien esta modalidad garantiza el derecho de pueblos indígenas a recibir una educación con características específicas, en otro párrafo dice que la EIB promueve un diálogo entre “pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes”. Esto ha sido interpretado por algunos funcionarios, tanto nacionales como provinciales, como una brecha normativa para incluir en esta modalidad al bilingüismo y a la interculturalidad fronteriza y migratoria.

Por otra parte, en cuanto a la metodología de desarrollo de la EIB, es observable que esta normativa atribuye al Estado la responsabilidad de tal organización. Así, las expresiones “crear mecanismos de participación”, “garantizar la formación docente”, “impulsar la investigación, promover la generación de instancias institucionales de participación” y “propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas de los pueblos indígenas”, pueden ser vistas como progresistas aunque técnicamente sean contradictorias. Si el Estado es responsable metodológico pero a la vez tiene que procurar participación y consultar a los pueblos indígenas, no son pocos los funcionarios que prefieren que las instancias de participación y consultas no sean vinculantes ya que podrían “entorpecer el normal desarrollo de la política pública”⁶. De hecho, la ley no explicita que la participación y consulta sean vinculantes al desarrollo de las políticas educativas, por lo que esa laxitud discursiva permite que el Estado siga desarrollando su política educativa con nuevas orientaciones que, en el caso de la EIB, se adecuarán de acuerdo a las posibilidades financieras y a las orientaciones ideológicas de los funcionarios de cada jurisdicción que personifican esas responsabilidades del Estado.

Durante el segundo encuentro de consulta con los pueblos indígenas, los participantes han propiciado la organización de un Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI), que sería una instancia de consulta y participación recomendada por el Convenio 169 OIT. En la elaboración de los artículos para el anteproyecto de la ley, los representantes indígenas

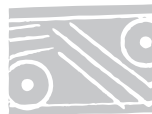
6 Expresión registrada durante una reunión de trabajo con equipos técnicos provinciales de la región norte argentino, en el marco del Seminario preparatorio para el 8° Congreso Latinoamericano de EIB, en la ciudad de San Miguel de Tucumán. (Cuaderno de Campo, 16/08/07)

incluyeron el reconocimiento, la garantía de funcionamiento y las maneras de participación del CEAPI, pero estos puntos no han sido reconocidos por las autoridades en la redacción definitiva de la ley. Recién en la segunda mitad del año 2010, el Ministerio de Educación, mediante resolución 1119, ha reconocido al CEAPI como una entidad representativa de los pueblos indígenas con función consultiva y de asesoramiento ante el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación para la planificación y Gestión de la EIB (ME, 2010).

Normativa provincial de Misiones

Entretanto, en la provincia de Misiones el panorama legal es algo distinto al del ámbito nacional. A nivel constitucional, por el momento no existe reconocimiento de la preexistencia étnica. Ni siquiera se menciona a los pueblos indígenas en la Constitución Provincial. Esto podría haber cambiado en el año 2003 cuando, luego de varias manifestaciones de los guaraníes para ser reconocidos en la Constitución, la legislatura opositora al gobierno acabó sancionando la Ley 4000 por la que planteaba una enmienda que modificara el artículo 9 y reconociera a los pueblos guaraníes. Esta ley, aprobada y promulgada, no llegó a entrar en vigencia pues dependía de que el entonces gobernador firmara un decreto convocando a un referéndum en conjunto con las elecciones legislativas de ese mismo año.

No obstante, en el mismo año la sanción de la nueva Ley General de Educación N° 4026 establecía pautas generales para la educación indígena de la provincia. Entre sus principios básicos, (en el artículo 4, inciso n), esta ley expresa “el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de las comunidades indígenas y el correspondiente derecho a preservar su lengua y sus pautas culturales, dándoles lugar a la participación en el proceso de educación formal” (Misiones, 2003b). Es interesante observar que, ante la negativa de aquel gobierno a incluir el derecho constitucional indígena, la legislatura opositora había logrado validar el reconocimiento de esos derechos en esta ley. Siguiendo la dinámica de las otras normativas, aquí también es posible encontrar ambigüedades metodológicas puesto que la expresión “efectivizar el derecho a una educación” puede ser leída de diversas maneras y, al estar comprendido dentro de los regímenes especiales,

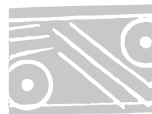


técnicamente no requiere atención prioritaria. Por otra parte, aunque se explicita la palabra “intercultural”, ésta sólo es entendida como el respeto, el reconocimiento, el fortalecimiento y la participación de los indígenas, mientras que el Estado se encarga de ejecutar acciones educativas.

Durante el incipiente funcionamiento del Programa EIB en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación (MCyE), a fines del año 2004 el Consejo General de Educación (CGE) emitió dos documentos normativos: la Resolución 5722 por la cual se instituye la Modalidad Indígena dentro del subsistema de Regímenes Alternativos y la Resolución 5728 donde se reconoce y establecen los perfiles del *auxiliar docente indígena* que cumple tareas en una decena de escuelas.

Sin obedecer a una estricta cronología, he dejado para el cierre de este análisis normativo, a la Ley de Promoción Integral de las Comunidades Guaraníes N° 2727 que ha sido sancionada en el año 1989. Esta ley tiene la particularidad de derogar otra norma de igual rango, la 2435, que había sido elaborada con un – hasta el momento – novedoso mecanismo de participación de representantes guaraníes, antropólogos, educadores, abogados y organizaciones sociales. Con sólo dos años de vigencia y al cambio de signo político en el gobierno provincial, la legislatura ha derogado una ley y ha sancionado en su lugar a la ley que continúa vigente, por la cual se crea la Dirección de Asuntos Guaraníes (DAG) de Misiones.

Al igual que la ley nacional de política indígena, en la ley 2727 se observa superposición de funciones entre la agencia indigenista del Estado y la institución educativa jurisdiccional. Se atribuye a la DAG la responsabilidad de elaborar planes “especiales” de enseñanza, con la participación del CGE, por lo que, según esta ley, la institución educativa provincial sería un agente secundario y colaborativo en esta tarea. Esta situación, que parece ser un “pequeño descuido legislativo”, suscita grandes problemas metodológicos pues la existencia de instituciones con objetivos específicos definidos por leyes que se contradicen entre ellas o permiten interpretaciones ambiguas, deja a la política educativa destinada a la población guaraní a merced del “buen” entendimiento interpretativo de los funcionarios y técnicos de las instituciones. Ese consenso no siempre será tal, especialmente cuando ambas reparticiones se disputan asignaciones presupuestarias para la ejecu-



ción de esas políticas.

Por otra parte, de acuerdo a las pautas básicas que se establecen en esta ley, no es posible encontrar ni la expresión ni una idea interpretativa de interculturalidad; puesto que resguardar los valores espirituales y culturales, además del uso de “las más modernas estrategias del bilingüismo” con el objetivo de que los “educandos” *asimilen* la lengua nacional y con ello se *integren a la Nación*, no se corresponden con los postulados de la interculturalidad que han sido analizados.

Documentos técnicos

El análisis del documento que se ha publicado en 2008⁷ en la web del ME, *Modalidad EIB en el Sistema Educativo Nacional* (ME, 2008), permite encontrar la interpretación de interculturalidad que orienta las acciones educativas de los dos últimos años y ciertas estrategias de trabajo para la EIB. La creación de la modalidad, establecida por la ley, se interpreta aquí como una oportunidad y un desafío para propiciar la instauración y/o consolidación de la Educación Intercultural Bilingüe en todas las jurisdicciones del país.

La intención de promover estrategias que garanticen derechos a recibir una educación, por más que sea de calidad y respetuosa, determina la adopción de una metodología de trabajo cuya comprensión de la interculturalidad es la que ha sido criticada por Díaz y Alonso (1997 y 2004). Si el sistema educativo se atribuye la responsabilidad de preservar aspectos propios de la cultura de un pueblo indígena, dudosa suerte puede correr el futuro de éste en particular si se dejan de lado las actitudes dialógicas. O, en su defecto, si se abre el diálogo y éste sirve para demostrar qué tan progresista es el Estado pero no para que el pensamiento de los indígenas sea necesariamente tomado en cuenta o para que la consulta con ellos sea vinculante.

Estrategias que también incluyen la formación docente con atención a la diversidad cultural y su aprovechamiento, para lo cual se sostiene la decisión

7 En el año 2010, se ha dado a conocer otro documento con el mismo título pero con aportaciones sustanciales. Este documento no ha sido analizado aquí debido a su reciente difusión.

política de otorgar becas de formación docente⁸ para que, una vez formados, los jóvenes indígenas se integren como agentes educativos al servicio del Estado. Esto permite la validación del proyecto pero no garantiza que, una vez formados los nuevos docentes e insertos en el sistema, la praxis de la interculturalidad sea la demandada por la población indígena ya que es posible que los docentes indígenas egresados de la formación docente tradicional hubiesen atravesado por procesos de ideologización estatal que, atendiendo a la diversidad cultural, ha sido moldeado por el sistema educativo que los ha formado.

Entrando a la caracterización de la interculturalidad y el bilingüismo, es posible percibir la ausencia de una explicación clara de la noción de interculturalidad de la cual se parte para la acción educativa. Solamente se retoma la definición impulsada por el PROEIB – Andes en el sentido de que la interculturalidad, surgida de procesos de luchas indígenas, se orienta hacia un “diálogo democrático entre culturas diversas” (ME, 2008: 7). Curiosa expresión resulta ser *diálogo democrático* pues creo que la acción dialógica no necesita echar mano a los recursos de la democracia, al menos como está planteada en las democracias latinoamericanas donde la sacralidad de su significado permite validar cualquier discurso y acción basados en la superioridad numérica.

Finalmente queda evidenciado que la orientación de la comprensión de interculturalidad está fuertemente ligada al bilingüismo, al tratamiento folclórico de las variedades regionales del castellano, la situación multilingüe indígena – fronteriza – migratoria y al desarrollo de estrategias técnicas que permitan trabajar con esta diversidad, con el aprendizaje lingüístico y la didáctica de segundas lenguas. La exhibición de esta diversidad lingüística también puede enmarcarse en el auto-reconocimiento argentino como país multilingüe, multicultural y pluriétnico, características bien conceptuadas en el mundo globalizado.

8 El Proyecto “Becas de Formación Docente para Estudiantes Indígenas” ofrece becas de \$ 1.500 (U\$S 375, aproximadamente) anuales cada una, para estudiantes de todo el país.

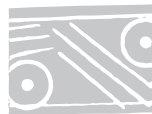
Reflexiones finales

En este trabajo he propuesto una revisión analítica de los sentidos discursivos que subyacen a la lectura de algunas leyes y otras normativas, tanto provinciales como nacionales e internacionales, referidas a la aplicación de programas de educación para pueblos indígenas. De la lectura discursiva de la mayoría de ellas, es posible percibir que se desprenden algunos objetivos aculturadores e integracionistas a partir de los cuales se constituye un indigenismo local.

A pesar de haberse experimentado una serie de cambios positivos con la implementación de los nuevos programas de EIB, aún persisten intenciones de substitución de la identidad cultural o de elementos culturales, aunque con elementos suavizantes como el reconocimiento retórico de la identidad y de la lengua indígena, puesto en boga en los últimos años. En la práctica predominan las ideas de una construcción identitaria argentina como el “crisol de razas” europeísta que la caracteriza y que excluye, por omisión semántica o fáctica, a los pueblos indígenas.

Además es posible percibir con claridad que se persigue un integracionismo económico de los indígenas ya que detrás del discurso de la apertura de posibilidades, se oculta una historia de despojo y explotación que los ha sometido a las más duras condiciones de pobreza. Las primeras escuelas instaladas en las comunidades guaraníes de Misiones tenían como objetivo más importante la subsunción de la identidad y de la cultura indígena a la nacional, para incorporarlos al nutrido grupo de mestizos criollos que componen el escalón más bajo de la división social del trabajo y, por ende, de la distribución de la riqueza. La escuela debía prepararlos para el trabajo que les correspondía en esa estructura social.

Tanto el Convenio 169 como la Constitución Argentina y demás leyes permiten, a los estados nacional y provincial, hacer visible a un colectivo social, aunque difícilmente la puesta en práctica de esta normativa permita su desarrollo. Creo que ha quedado suficientemente demostrado que estos instrumentos legales y administrativos se caracterizan por estar redactados en lenguajes ambiguos y, a menudo, contradictorios, dejando serias dudas en cuanto al desarrollo de acción educativa aún dentro del marco de la



interculturalidad. Esto posibilita un cierto margen para la interpretación de funcionarios políticos, consultores técnicos y docentes en el momento de elaborar proyectos y programas de acción, en el momento de establecer contenidos de la currícula escolar, en el trazado de objetivos pedagógicos. Como en la letra normativa se detectan ambigüedades y contradicciones internas, cada sujeto o grupo acaba interpretando el marco legal a su propio criterio, generando actuaciones con diferentes objetivos y métodos, pauperizando aún más los resultados de la práctica educativa escolar. Por el momento y mientras persistan estas contradicciones y ambigüedades, una más respetuosa aplicación de las políticas públicas educativas con tinte y esencia intercultural dependerá de la apertura, el nivel de debate y el compromiso social de investigadores, técnicos, docentes y funcionarios.

Bibliografía citada

- Arce, Hugo (2009) *Los usos de la Interculturalidad en la educación escolar indígena de Misiones, Argentina*. Tesina de máster. Barcelona: UAB/AECID.
- Briones, Claudia (2004) "Del dicho al hecho. Poniendo la interculturalidad en sus varios contextos". En: Raúl Díaz y Graciela Alonso (orgs.) *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Buxó Rey, María Jesús (1984) "La cultura en el ámbito de la cognición". En: M. F. Martorell (dir.) *Sobre el concepto de cultura*. Barcelona: Editorial Mitre.
- Collet, Celia (2001) "*Quero progresso sendo índio*": o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS.
- Díaz, Raúl y Graciela Alonso (2004) *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- . "Cultura, pedagogía y política. Algunas reflexiones acerca de los cruces entre interculturalidad y educación popular". Ponencia: V Congreso Argentino de Antropología Social. La Plata, 1997. Disponible en: <http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/laplata/LP5/23.htm>
- Esteve Fabregat, Claudio (1984) "El concepto de cultura". En: M. F. Martorell (dir.) *Sobre el concepto de cultura*. Barcelona: Editorial Mitre.
- Fernández Martorell, Mercedes (1984) "Una Teoría sobre la cultura". En: M. F. Martorell (dir.) *Sobre el concepto de cultura*. Barcelona: Editorial Mitre.
- Geertz, Clifford (2005) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Lins Ribeiro, Gustavo (2001) "Tropicalismo e europeísmo. Modos de representar o Brasil e a Argentina". En: *Série Antropológica* N° 297. Brasília:

Departamento de Antropología / UNB.

López, Luís Enrique (2004) "Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina". En: *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Padilla Arias, Alberto (2002) "El doble carácter de la educación indígena: reproducción y resistencia". En: *Reencuentro* N° 033: 40 – 52.

Normativas

Argentina, República. *Constitución Nacional (Reforma 1994)*. Santa Fé / Paraná, 1994.

_____. *Ley de Política Indígena y Apoyo a las Com. Aborígenes* N° 23302. Buenos Aires, 1985.

_____. *Ley de Educación Nacional* N° 26206. Buenos Aires, 2006.

CFE, Consejo Federal de Educación. *Resolución 107/99*. Buenos Aires, 1999.

CGE, Consejo General de Educación de Misiones. *Resolución N° 5722/04*. Posadas, 2004.

_____. *Resolución N° 5728/04*. Posadas, 2004b.

ME, Ministerio de Educación (Argentina). *Resolución N° 1119*. Buenos Aires, 2010.

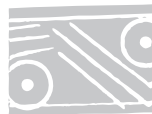
_____. *Modalidad EIB en el sistema educativo nacional. Documento para la discusión*. Buenos Aires, junio de 2008. Disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/publica/EIB_jun08.pdf (Consultado el 14/06/09)

Misiones, Provincia de. *Ley N° 4000*. Posadas, 2003.

_____. *Ley General de Educación* N° 4026. Posadas, 2003 b.

_____. *Ley de Promoción Integral de las Comunidades Guaraníes* N° 2727. Posadas, 1989.

OIT. *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales* N° 169. Ginebra, 1989.



Experiencias de Educación Intercultural en la Ciudad de Bogotá

Diana Patricia García Ríos
María del Socorro Jutinico
Fernández.

Universidad Pedagógica
Nacional (Colombia)

dgarcia@pedagogica.edu.co
mjutinico@pedagogica.edu.co

Introducción

Este artículo se presenta como resultado de una investigación realizada por el grupo Equidad y Diversidad en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.¹ Contiene algunas reflexiones y conclusiones construidas como producto de la investigación: *“Representaciones pedagógicas, políticas públicas y experiencias educativas sobre educación intercultural en la ciudad de Bogotá”*². Los propósitos centrales de este ejercicio investigativo consistieron en describir y analizar seis experiencias educativas y su relación con las políticas públicas nacionales y distritales en el marco de la interculturalidad, en el Distrito Capital, en la ciudad de Bogotá. Los referentes conceptuales abordados en el marco de esta investigación fueron: interculturalidad, política pública en educación y experiencias educativa.

El ejercicio investigativo se realizó desde un enfoque metodológico de corte cualitativo que privilegió técnicas de análisis documental y de narrativas y se desarrolló en dos etapas. En la primera, se recopilaron y analizaron las experiencias documentadas y publicadas en diferentes medios. Y en la segunda, se realizaron visitas a las experiencias seleccionadas, donde se aplicaron entrevistas, redes de asociación y algunos talleres con maestros-líderes.

1 El equipo está conformado por: *Sandra Guido* Docente de Planta Universidad Pedagógica Nacional, *Angie Linda Benavides*, docente catedrática Universidad Pedagógica Nacional, *Diana García*, docente de planta de la Universidad Distrital y catedrática de la Universidad Pedagógica Nacional, *María del Socorro Jutínico Fernández*, docente de planta de la Universidad Distrital, y catedrática de la Universidad Pedagógica Nacional, *Paola Mendoza y Hollman Bonilla* monitores de investigación y estudiantes de Universidad Pedagógica Nacional

2 Esta investigación fue financiada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional -CIUP-. Para consultar la información completa sobre los resultados del proyecto se puede consultar el documento final de la investigación DSI-165-09 en el CIUP.

Dichas visitas se configuraron como fuente de descripción y análisis experiencias educativas que han sido desarrolladas para el ámbito urbano desde la interculturalidad y centran su atención en la educación para comunidades indígenas y afrocolombianas, las cuales se adelantaron en los niveles de educación inicial, básica y media en diferentes Instituciones Educativas de Bogotá.

Las experiencias educativas se revisaron y analizaron tomando como referente cinco categorías: educación propia y autonomía; identidad y preservación cultural; formación para la no discriminación; interculturalidad; relación pedagogía-política y la ciudad intercultural como territorio³.

Cabe mencionar que en este texto sólo se presentarán las reflexiones que resultaron del análisis del referente conceptual “experiencias educativas”. Los hallazgos sobre los otros referentes conceptuales están descritos en el informe final de investigación y en otras publicaciones realizadas por el grupo.

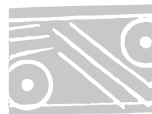
Para mayor comprensión, este texto desarrollará la reflexión en dos apartados: el primero presentará algunas consideraciones teóricas relacionadas con la interculturalidad y la educación. Y el segundo abordará un análisis sobre los resultados encontrados en las experiencias revisadas y documentadas.

Algunas consideraciones teóricas sobre la interculturalidad

Colombia es un país pluriétnico y pluricultural y esta particularidad supone una diversidad cultural y étnica que no puede ser ignorada, pues tal diversidad se evidencia tanto a nivel local como regional y plantea a nuestro sistema educativo grandes retos en torno a la necesidad de generar e instaurar espacios que posibiliten la circulación de pluralidad de conocimientos y de prácticas sociales, que favorezcan el ejercicio de una ciudadanía sin exclusiones.

Ante esta encrucijada, se vislumbra como necesario identificar rutas pedagógicas que expliciten alternativas sobre cómo tratar la diversidad cultural;

3 No sobra advertir que estas categorías tienen una estrecha relación y que la distribución y división que se muestra para su análisis, responde a la complejidad de la información encontrada.



asunto que hasta ahora no ha recibido atención suficiente. Faltan propuestas que apunten a promover la interculturalidad y a formar ciudadanos que estén recapacitados para enfrentar las tensiones que la sociedad actual plantea, lo que parafraseando a Catherine Walsh se concreta en: *tensiones entre lo mundial y lo local, lo universal y lo propio, la tradición y la modernidad* (Walsh, 2001:1).

Ahora bien, ¿cómo entender la interculturalidad?, tratemos de describir algunas definiciones que intentan explicar en qué consiste este fenómeno tan controvertido y debatido.

En el documento de Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe de México, se entiende la interculturalidad como “... *un proyecto social amplio, una postura filosófica y un funcionamiento cotidiano ante la vida; constituye una alternativa que induce a replantear y reorganizar el orden social, porque insiste en la comunicación justa entre las culturas como figuras del mundo y recalca la importancia de dejar libres espacios y tiempos para que dichas figuras puedan convertirse en mundos reales...*” (Panikkar, 1995, citado por Ahuja, Berumen, Casillas y otros, 2007: 40). Este concepto está relacionado con procesos pedagógicos orientados a la formación de personas que no sólo puedan comprender la realidad desde diferentes perspectivas, sino también que sean capaces de participar en procesos de cambio social que respeten la diferencia y se beneficien de la diversidad cultural.

Castillo y Rojas (2005) plantean que “... *La interculturalidad debe asumirse como un proyecto de descolonización política y epistémico y como una oportunidad para construir nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes, en las que se subvierten los principios coloniales de clasificación-subordinación y se avance hacia la relación constructiva en la diferencia...*”.

Por su parte Catherine Walsh (2001: 4) afirma que la interculturalidad, como concepto y práctica, significa: entre culturas. Se refiere a este término como un proceso de intercambio equitativo y en condiciones de igualdad, distanciándose de definirlo como un simple contacto entre culturas. En palabras de Walsh la interculturalidad “... *es un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos,*

valores y tradiciones distintas; orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales...”.

Como puede apreciarse en las definiciones presentadas, el concepto de interculturalidad tiene que ver con la comunicación justa y equitativa entre las culturas; con el reconocimiento del “otro” como diferente; con la presencia del conflicto en la interacción, frente a la tensión constante entre la conservación y la transformación de la cultura y, por su puesto, con la generación de espacios de negociación entre los distintos pueblos en la perspectiva de construir marcos de relación en los que se vean reflejadas las diversas cosmovisiones que sustentan las culturas.

Lo anterior conduce a pensar cómo se concreta lo intercultural en la vida real y en tal sentido Walsh(1998) sugiere que la práctica de la interculturalidad debe constituirse en una alternativa para romper con la tradición de una hegemonía que ha instaurado relaciones entre una cultura dominante y otra subordinada y de esta manera avanzar hacia el reconocimiento y legitimación de las identidades históricamente excluidas y construir, desde la cotidianidad, rutas que configuren una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad.

Es evidente que en el marco de la interculturalidad, la interacción entre los diferentes grupos se da desde las asimetrías y limitaciones sociales, económicas y políticas, que con frecuencia impiden que el “otro” pueda ser considerado en su plena identidad y ser reconocido como interlocutor válido. Por lo tanto, la interacción social esta matizada por el conflicto y propende por la apertura y construcción colectiva de espacios de asociación entre personas, de reconocimiento de saberes y de construcción de sentidos y practicas plurales que permitan el diálogo y la negociación en la diferencia.

Lo anterior implica entender la interculturalidad como un proceso que supone cambios en las concepciones y prácticas de la sociedad y es allí donde la educación cobra importancia, porque es quizás una de las instituciones sociales con mayores posibilidades de impactar, bajo esta perspectiva, en la formación de los ciudadanos. Incluir la interculturalidad en el sistema educativo es una propuesta para todo el alumnado y no sólo para aquellos



que pertenecen a grupos étnicos. Supone reconocer la diversidad cultural a partir de la premisa de que todos los pueblos tienen derecho a aportar, desde sus especificidades y diferencias, a la construcción de una sociedad más democrática e inclusiva, donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no como un factor de división.

En consonancia con los planteamientos mencionados anteriormente, podría afirmarse que la educación intercultural se configura “... como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural (Panikkar, 1995, citado por Ahuja, Berumen, Casillas y otros, 2007:49). La educación intercultural también se vislumbra como un modelo educativo que busca el enriquecimiento cultural de los ciudadanos y que desde una postura crítica promueve la transformación social, para cimentar una sociedad más democrática y equitativa (Sales y García, 1997).

Los distintos autores consultados coinciden en afirmar que la educación intercultural propicia procesos de formación desde la comprensión de la diversidad cultural a partir del aumento de la interacción entre personas y grupos culturalmente diferentes. Permite el entendimiento sobre cómo las distintas comunidades configuran su identidad cultural y sobre cómo definen sus formas de relacionarse con “otros”. Visualiza como meta central “... construir procesos que contribuyan a formar sociedades plurales, justas y verdaderamente democráticas; procesos que requieren una ciudadanía (...) segura consigo misma, respetuosa y comprensiva de las múltiples manifestaciones de las diferencias culturales, crítica de las desigualdades, la marginalización, discriminación y exclusión, conscientes de la problemática y la potencialidad de conflictos culturales y capaces de comunicarse, interrelacionarse, cooperar y actuar con “otros” para construir unidad en la diversidad, para aprender a vivir juntos, en la escuela y en la sociedad...” (Godenzzi, 1999; Tourine, 1997 citados por Walsh 2001:18)

El tratamiento de la interculturalidad implica reconocer que los escenarios, sujetos y ambientes educativos no son homogéneos y esta diversidad debe orientar los procesos formativos. En tal sentido, la educación intercultural

se constituye en una apuesta pedagógica orientada a transformar los modelos culturales hegemónicos que asumen la diferencia como una desviación y que incentivan la segregación y la exclusión de todo aquel que vive, siente y piensa diferente. Es claro que vivir la interculturalidad significa transitar caminos de tensiones y conflictos que confrontan e interrogan constantemente lo propio y lo “otro”. Pese a la dificultad que comporta armonizar lo propio y lo común, la interculturalidad se configura como una de las alternativas que abre espacios para la negociación y el diálogo cultural y que permite formar ciudadanos con una actitud crítica frente a los conflictos e inequidades sociales y con espíritu propositivo dispuesto a la negociación y a la construcción en un marco de convivencia.

Una vez hechas estas pocas consideraciones en torno a la interculturalidad y su tratamiento en la educación, es importante rastrear cómo se incorporan y dinamizan en el ámbito escolar. En el siguiente apartado se intenta identificar cómo estos planteamientos se visibilizan o no desde las experiencias educativas documentadas durante el proceso de investigación.

Algunos hallazgos en el análisis de las experiencias

Las experiencias educativas que se configuraron como fuente de descripción y análisis para del trabajo investigativo han sido desarrolladas para el ámbito urbano desde la interculturalidad y centran su atención en la educación para comunidades indígenas y afrocolombianas en los niveles educativos de inicial, básica y media en diferentes Instituciones Educativas del Distrito y de la Secretaría de Integración Social.

Las categorías desde las que el equipo analizó las experiencias son las siguientes: Educación propia y autonomía, Identidad y Preservación cultural, Interculturalidad, Relación pedagogía-política y Ciudad intercultural como territorio.

Educación y autonomía

La mayoría de las experiencias de las comunidades indígenas buscan recuperar y aplicar los principios que orientan la educación propia. Conceptos



como territorio, unidad, cultura, autonomía, identidad, indígenas mayores, costumbres, equilibrio, armonía y pensamiento se constituyen en ejes articuladores que sustentan las propuestas educativas.

Para el caso de las comunidades afrocolombianas la educación propia no es una bandera que orienta los procesos pedagógicos desarrollados, sus propuestas reflejan una mayor apertura e interés frente a la incorporación de elementos interculturales que permiten una mejor interacción con la cultura mayoritaria sin descuidar y perder los saberes ancestrales.

Las propuestas con un desarrollo incipiente, aun mantienen elementos del currículo hegemónico, es decir no han logrado incorporar plenamente sus saberes ancestrales y las dinámicas particulares de la educación propia. Esta situación se constituye en una constante tensión entre las exigencias del Estado (educación formal) y las prioridades de la comunidad (educación propia).

Las experiencias buscan garantizar la existencia de espacios y mecanismos que aseguren la participación de sabedores o autoridades tradicionales que apoyen la recuperación o fortalecimiento de las prácticas culturales y educativas, de las comunidades indígenas y afrocolombiana de acuerdo a la experiencia. El rescatar los saberes ancestrales y darle un papel preponderante a sabedores de las comunidades, es una forma de decolonizar el saber rompiendo con parámetros homogenizantes centrados en el conocimiento occidental.

Así los trabajos consolidados desde los docentes que hacen parte de las comunidades indígenas o afrocolombianas, evidencian en sus prácticas la posibilidad de transformar y resignificar los procesos educativos desde la decolonialidad, pues además de que ponen de manifiesto todo lo que los identifica desde su cultura, también intentan compartir unos saberes que son propios, aunque sin desconocer los conocimientos universales, pero de manera contextualizada y localizados.

Las propuestas de las comunidades indígenas y afrocolombianos no solo hacen referencia a la importancia que tiene el trabajo pedagógico para sus comunidades, sino también para todos los niños y jóvenes de la Ciudad de Bogotá.

Para ambas comunidades -afrocolombiana e indígena- los saberes y conocimientos están estrechamente ligados a las prácticas culturales-tradicionales. En tal sentido, destacan la necesidad de fortalecer lazos de identidad con sus orígenes, ancestralidad, historicidad, formas de ser y habitar el mundo y se asume que la educación es uno de los escenarios posibles para desarrollar estos procesos. La adquisición y transmisión de estos conocimientos y prácticas están ligadas a la construcción, significación y fortalecimiento de la identidad cultural, por lo que el escenario educativo en la ciudad está convocado para hacerlos partícipes a dichos sujetos, de tal manera que muchas de las acciones emprendidas en los procesos educativos, permitan el desarrollo y persistencia de cada cultura.

Para el caso de los indígenas las propuestas incorporan no solo un acercamiento a los conocimientos y saberes ancestrales, sino la generación de valores y actitudes que faciliten el fortalecimiento del plan de vida. También resulta importante para algunas comunidades la lengua propia (indígenas) y los usos dialectales (afrocolombianos) como principio fundante en los procesos de revitalización del pensamiento propio y como una estrategia de recuperación y consolidación de la tradición.

Conceptos como oralidad, memoria colectiva, ley de origen, cosmovisión, territorio y palenque se constituyen en elementos centrales de las experiencias documentadas, los cuales se retoman en los procesos pedagógicos. Estos se consideran aspectos que contribuyen en la re-creación, recuperación y conservación de la cultura.

El elemento de identidad y de preservación cultural es materializado en el rescate y vivencia de experiencias históricas de las comunidades mediante la oralidad. Esta se constituye en una forma de resistencia frente a la expresión escrita favorecida por la cultura de occidente. *“Trabajar la Oralidad Afrocolombiana en Bogotá, es traer a la casa que antes era ajena y que ahora es nuestra, la cosmovisión de los Mitos, como la Tunda y su obsesión por el currulao así le costara la vida. Es traer o entregar a los niños que antes eran ajenos y que hoy son nuestros, una oralidad sin letra pero nunca sin escritura y menos sin lectura; una oralidad que hoy es letrada. Es encantarlos con la*

simpleza de Makerule, con el ritmo de la bámbara Negra, con la vitalidad de sapo rondón y con muchas rondas más. Es ponerlos a reflexionar ante refranes metafóricos como este...”Cuando dieron mano por los versos los cantores ya iban lejos”. “Es una reflexión a modo de refrán, que nos enseña que las cosas hay que hacerlas a tiempo, porque cuando reaccionemos puede ser demasiado tarde” (Ararat, s/d).

Formación para la no discriminación

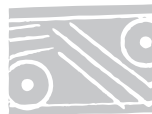
La mayoría de propuestas y experiencias pedagógicas surgen por los diferentes procesos de discriminación y exclusión que se han originado frente a estas poblaciones. Se propone que a través de procesos de formación y sensibilización se logren disminuir estas situaciones. En general las propuestas buscan brindar elementos que posibiliten la permanencia de estudiantes indígenas y afrocolombianos a partir del fortalecimiento de sus identidades en la institución, buscando superar las situaciones de inequidad que con frecuencia operan en la escuela.

Dentro de los objetivos de algunas propuestas está el formar a los niños de la comunidad como personas no discriminadoras y segregadoras del otro o de los otros. En otras palabras, que la diferencia no se constituya en un factor de exclusión independientemente de la cultura o la comunidad a la que se pertenezca.

Los estudiantes y profesores que han participado en experiencias adelantadas desde una perspectiva de la interculturalidad, no ven la diferencia como una desviación sino como un valor, y constituye en un motivo para adecuar los ambientes de aprendizaje a las características particulares de los estudiantes. Y además se distancian de la homogenización en las prácticas pedagógicas. En cuanto a los estudiantes, la diferencia no constituye para ellos una razón de discriminación.

Aquí se revela una tensión entre el discurso y las prácticas propias de la interculturalidad y las exigencias institucionales y estatales, que se le hacen al docente en torno a los procesos educativos.

Podría afirmarse que de forma indirecta las propuestas trabajan la no dis-



criminación mediante proyectos pedagógicos en donde se rescatan otras historias, otros saberes. Además se reconocen las inequidades existentes que rompen con el concepto de raza, ya que este concepto ha sido impuesto como estereotipo universal que responde a la imagen de hombre europeo, quien representa la idea de raza pura.

Interculturalidad

En las experiencias documentadas se entiende la interculturalidad como un ejercicio que parte del conocimiento de lo propio para ir incorporando otros conocimientos de afuera. Esta praxis de la interculturalidad se asume como un ejercicio político que facilita la reivindicación y la unificación de las comunidades no sólo como alternativa para alcanzar condiciones de igualdad y de equidad en las relaciones con la cultura dominante; sino también, como estrategia de resistencia que permite abrir caminos para la generación de políticas educativas y la definición de propuestas alternativas.

Desde las experiencias se vislumbra que el fenómeno de desplazamiento forzado a otros territorios, de los grupos étnicos y de otros grupos poblacionales, causado por la situación de conflicto que generan los grupos armados que operan en el país; implica un reto para la educación, un cambio de mirada respecto de la interculturalidad en el ámbito urbano. La misma vista como una manera de aceptación de la diferencia, diálogo y relación horizontal. En algunos documentos del movimiento afrocolombiano se muestra la apuesta por la perspectiva crítica de la interculturalidad desde un enfoque decolonial. Y desde las prácticas educativas de los pueblos indígenas se propenden porque la sociedad haga un reconocimiento de los rasgos culturales que identifican su cultura. Desafortunadamente hay instituciones en las que no existen los mecanismos necesarios para hacer evidente estos procesos.

En algunas experiencias se da una interculturalidad funcionalista, desde la cual solo se reconoce que existen sujetos con diferencias culturales, pero no se propende por pensar y reflexionar una educación hacia la construcción de propuestas que permitan fortalecer la identidad de cada comunidad.

Relación pedagogía - política

Las propuestas pedagógicas se hacen desde organizaciones, redes o movimientos sociales de resistencia frente a las diferentes lógicas de discriminación, exclusión e invisibilización y hegemonización del conocimiento, tratando de potenciar la cultura. Esto implica niveles de concertación y apropiación de sus miembros, por lo tanto la educación se posiciona como plataforma de formación de sujetos políticos.

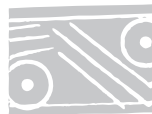
Las propuestas reflejan una postura de resistencia frente al debilitamiento y extinción de la propia cultura; aspecto que se evidencia con mayor fuerza en algunas propuesta afrocolombianas. Veamos un testimonio que muestra dicha situación “... *Al enseñar la oralidad afrocolombiana quiero desde los Palenques Urbanos que hoy son las aulas de clases en Bogotá, mostrar una rebeldía ante una actitud dominante, hegemónica, y reducida, para una oralidad, parte de una cultura hermosa y sabia pero escondida y por tanto desconocida...*” (Ararat, s/d).

Conceptos como resistencia, trabajo colectivo, intereses comunitarios, emancipación, reconocimiento de otros saberes y otras prácticas, se constituyen en ejes de reflexión y acción de la mayoría de las experiencias. Estos conceptos se relacionan con los postulados básicos de la decolonialidad, en el sentido que reconocen saberes “otros” y se orientan a romper con la subalternidad. Aunque en algunas experiencias no es explícito el discurso decolonial, sus principios se reflejan en las prácticas y dinámicas que las caracterizan.

Se identifican con claridad en algunas experiencias documentadas, posturas que reivindican la importancia de generar procesos de transformación social, desde un concepto crítico que reposiciona a los saberes tradicionales y ancestrales como saberes válidos frente a la lógica hegemónica de la matriz racional moderna.

Ciudad intercultural como territorio

La ciudad es un nuevo territorio que necesita de nuevas configuraciones concernientes a las diferentes expresiones, historias culturales y resistencias



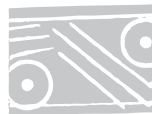
de las comunidades que en ella habitan. El tema de la ciudad como territorio/palenque es una preocupación para las comunidades que han construido su historia en las zonas rurales donde la relación Hombre – Naturaleza se da en un plano de horizontalidad. Sin embargo, los procesos migratorios y de desplazamiento han hecho que sus historias y saberes tengan como escenario lo urbano.

Desde las experiencias indígenas se evidencian multitud de incertidumbres en torno a lo que significa ser indígena en la ciudad. Ello ha generado reflexiones, debates y cuestionamientos frente a las posibilidades de construcción de nuevos sentidos sobre el territorio, la comunidad, la preservación de la cultura, la educación. En otras palabras, la ciudad presenta otros escenarios y otras formas de relación y esa es la discusión actual. En un futuro próximo las experiencias educativas de las comunidades indígenas y afrocolombianas quizás arrojaran luces sobre esta situación.

En las experiencias indígenas se sitúa la ciudad como espacio multicultural, pluriétnico y de convivencia intercultural. Esta diversidad cultural implica la presencia constante del conflicto y la necesidad permanente de insistir en la práctica de la negociación cultural. Lo que se nota en algunas experiencias es que estos componentes están presentes dentro de la propuesta.

A modo de conclusión

La educación intercultural surge por la necesidad de dar una respuesta pedagógica coherente a todas las demandas de las minorías y de los grupos étnicos, en consonancia con la evolución social de los últimos años. Cabe resaltar que hoy en día se considera un asunto que concierne a toda la sociedad, dadas las múltiples solicitudes que los diferentes grupos sociales hacen en torno al reconocimiento y respeto de la diversidad en los procesos formativos. En este sentido, se puede argumentar que en la mayoría de las experiencias documentadas, la educación intercultural se configura como una propuesta que incorpora la postura crítica de la interculturalidad, en un intento por superar las limitaciones y carencias que se evidencian en los enfoques asimilacionista, integracionista y pluralista; que solo han conducido a invisibilizar y subalternizar a los sujetos y a favorecer los intereses de



una cultura mayoritaria que no reconoce el valor de la diferencia y minimiza la riqueza que comporta el intercambio entre diversas culturas.

Desafortunadamente las experiencias, en su mayoría surgen y se mantienen por la iniciativa personal de uno o más docentes, pero no están sostenidas por políticas estatales o institucionales. Las experiencias permanecen mientras el docente que la lidera está vinculado a la institución, pero una vez se retira, éstas en su mayoría se cancelan o desaparecen. Es por tanto un imperativo que el sistema educativo incorpore la interculturalidad como un eje que transverse los procesos de formación, teniendo en cuenta que estamos en un país multicultural y pluriétnico y la educación debe responder a estas particularidades.

No cabe duda que la interculturalidad como fenómeno social todavía es una perspectiva que merece mayor investigación. Algunos interrogantes que valdrían la pena explorar podrían ser: ¿Cómo se dan prácticas interculturales? ¿Qué estrategias son pertinentes para consolidar espacios de verdadero diálogo intercultural? ¿Cómo enfrentar el conflicto que resulta de las asimetrías en los procesos sociales? ¿Qué significa educar en la interculturalidad? ¿Qué representa la interculturalidad en profesores que hacen parte de movimientos étnicos y redes para los diferentes grupos sociales?

Para finalizar cabe mencionar que frente a las premisas de la educación intercultural, nos situamos en la importancia que tiene indagar por el otro desde su alteridad, desde su lengua, desde su ritmo de aprendizaje, desde su cultura, desde su identidad (que está en las mismas condiciones de cualquiera otra). El interés está en la investigación de lo que ocurre en los encuentros y no en estudiar la diferencia como tema. Reconocemos la imperiosa necesidad de contemplar otras formas de ser, comunicar y estar en los espacios educativos. Como grupo de docentes e investigadores hemos sentido y sufrido la historia de una educación homogénea, etnocéntrica, normalizadora y excluyente que debiera ser otra. Reconocemos la responsabilidad ética con quienes han sido tradicionalmente excluidos del sistema educativo, cuando no incluidos pero ignorados, negados.

Bibliografía citada

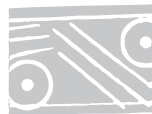
- Ahuja, Raquel, Berumen, Gerardo, Casillas, María de Lourdes y otros (2007) *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México DF: Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas y la Coordinación general de educación intercultural y bilingüe.
- Ararat, María Del Carmen (s/d) *Aulas de resistencia; saberes emergentes*. El palenque Ararat de María del Carmen. Docente integrante de la red de maestros Tras los hilos de Ananse
- Castillo, Elizabeth y Rojas, Axel (2005) *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Sales, Auxiliadora y García, Rafaela (1997) *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Walsh, Catherine (2001) “La interculturalidad en la educación”. Programa FORTE-PE. Perú. Decisión Gráfica SAC.
- _____. (1998) “La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa”. En: *Procesos. Revista ecuatoriana de historia* 12: 119.



Interculturalidad. Entre las tensiones emergentes y el diálogo inconcluso

Gricelda Figueroa
Irrarázabal
Marcela Romero Jeldres
Universidad de Santiago
de Chile (Chile)

gricelda.figueroa@usach.cl
marcela.romero@usach.cl



Introducción

El simposio dio cuenta que el debate de la interculturalidad se tensiona cuando hablamos, y creemos que estamos haciendo interculturalidad. Allí los focos de atención nos informan que la mayoría de las conceptualizaciones se sitúan desde representaciones generadas por una cultura dominante que estructura un discurso y una acción, desde lo institucional y lo investigativo, no siempre pretendiendo establecer un diálogo.

Del mismo modo, estas hegemonías también se vislumbran al interior de los pueblos y sociedades, que en sincronía con un espacio social de pertenencia, configuran su propio lugar de dominación y sus propias demandas investigativas.

Ahora bien, dependiendo de los espacios de poder que han conquistado estos micro universos culturales, se enfrentan disociadamente con la posición más dominante, dificultando la propia cohesión intracultural de sus comunidades y debilitando el diálogo con lo intercultural. La problemática detiene su solución, si no se entiende que ningún proyecto social y/ o cultural es neutro, y que muchas veces la interculturalidad se evidencia como un problema, como un derecho o como un recurso que avanza hacia lo plural y como tal, no puede ser asociada solamente a la identidad étnica, sino que –desde el debate y la praxis– tienen cabida todos los grupos que abogan por una sociedad más equitativa y justa, al reconocerse en toda la amplitud de su diversidad.

Tensiones en disputa

La presentación de las ponencias refleja tres enormes energías que se yuxtaponen desde la investigación que aborda la interculturalidad, en una pri-

mera instancia lo que se dice en relación con lo intercultural como concepto y dominio y su avance hacia lo que se entenderá como educación intercultural. En un segundo lugar, se observa que las investigaciones no siempre se originan en el reconocimiento de que los individuos de cada sociedad son plurales y heterogéneos, por cuanto este no siempre resulta evidente, predominando en el espíritu de la investigación lo intra-cultural, respecto del diálogo hacia lo intercultural. Finalmente, el tercer eje, referido al discurso de la institucionalidad, dando cuenta que las políticas públicas en la región se sitúan principalmente desde la política educativa que posibilita la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). No obstante, las tensiones entre lo urbano y lo rural permanecen, amenazando la coexistencia social y los beneficios que otorga lo establecido como ciudadano.

Interculturalidad como concepto

A la hora de re-construir reflexivamente este relato desde los conceptos que se van tejiendo, se hizo preciso explicitar y relevar una serie de conceptos, desde cuestionamientos que permiten una lectura-acción más fluida. En clave de metáfora, el texto se toma la licencia de incluir las piezas que le faltan a este puente teórico- conceptual, proponiendo una lectura que recupera nociones vistas como centrales para completar la comprensión, es decir la significación de la interculturalidad contextualizada en el presente de América Latina y El Caribe. A fin de construir un texto fluido y a la vez abierto las categorías puestas en juego por los panelistas y las piezas relevadas desde el discurso de las ponencias, se incluyen desde cuestionamiento que invitan al diálogo. Por otra parte, este diálogo conceptual interrogativo se inicia en el gran concepto madre de interculturalidad, como espacio que da sentido total hasta concluir en el concepto de diálogo visto como el gran desafío-nebulosa conceptual y utopía a la que aspira esta interculturalidad y en el que se sostiene recurrentemente.

La interculturalidad es uno de esos conceptos que se resiste a cerrarse en una teorización fija y estática. Esta certeza es la que conduce a numerosos autores a abordarla como categoría abierta y describirla desde sus bordes, a través de nociones semejantes y cercanas. Por ejemplo, al hablar de multiculturalidad evidencia la diversidad cultural y en ella persisten las fronte-



ras de las diferencias, la interculturalidad se propone el desafío de abrirse al otro, así como a su transformación recíproca. De la misma forma en la interculturalidad se acepta y valora que las diferencias, a pesar de que se transforman no desaparecen, pues conservan en su seno sus referentes identitarios. Un eje de la interculturalidad es oponerse al proyecto de una única civilización, y opta por la prevalencia de mundos contextuales que comparten el mundo como espacio en que todos tienen lugar.

¿Puede ser un primer escollo comprensivo para la educación intercultural el no iniciar su proceso pedagógico reconociendo que lo que tiene forma en la praxis educativa es esta la lógica multicultural, asumida como reconocimiento y a la vez persistencia de las fronteras? ¿Es el eje de la coexistencia de mundos culturales el que posibilita la educación intercultural pues se debe originar en el reconocimiento y comprensión de cada uno de sus integrantes?

De esta forma, la interculturalidad se nutre en la diversidad de identidades culturales, que por su carácter social, corresponden a características compartidas por un colectivo y constituyen experiencias culturales y psicológicas de pertenencia, a la vez que se materializan en formas de interacción, sustentadas, a su vez en formas de autorreflexión de determinadas maneras de construir socialmente la realidad.

¿A la hora de reconocer estas identidades culturales, en qué se sustentan los protagonistas de la educación intercultural, estamos reconociendo las representaciones identitarias que los propios sujetos se atribuyen o las que nosotros les atribuimos? ¿De qué forma se da espacio al encuentro entre estas autoidentidades y las alteridentidades atribuidas?

Es necesario no olvidar que la interculturalidad se levanta desde el reconocimiento de la diferencia, de la diversidad de identidades, de pueblos y de culturas, que tanto desde su dimensión subjetiva como social supone la dialéctica entre el distinguirse y ser distinguido. Aquí emerge un nuevo cuestionamiento que dificulta este reconocimiento pues ¿Cómo asumimos el respeto a la diversidad sociocultural si no reconocemos la asimetría en su acceso a los espacios sociales, culturales, políticos y económicos en igualdad de condiciones? ¿Qué complejidad de implementación significa esta

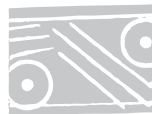
tensión para los programas de educación intercultural sea bilingüe u otra?

¿Cómo se van entretejiendo entre estas identidades diversas el encuentro y la interidentidad entendida como las interlógicas de comprender y habitar el mundo, la lengua y la propia cultura? ¿En qué medida las propuestas de educación intercultural, reconocidas como políticas públicas se hacen cargo de este intersticio cultural en que se encuentran identidades culturales y deben contar con espacios particulares, a la vez que se deben propiciar espacios colectivos de intercambio?

En este punto se evidencia un nuevo riesgo al no establecerse la perspectiva educativa desde una interculturalidad crítica y relacional, que se hace cargo de la amplia posibilidad de diversidades culturales y no sólo de la etnoeducación, so riesgo de volver a caer en una perspectiva que fragmenta al sujeto y al colectivo educativo en que se desarrolla, pues su identidad étnica es una entre muchas, todas relevantes y determinantes. ¿Cómo la propuesta recoge y se adelanta a este peligro? ¿Cómo la perspectiva pedagógica evita cerrar su mirada en torno a identidades esencializadoras, que autolimitan al propio actor de la interculturalidad y no se hacen cargo de la coexistencia de identidades, evitando la primacía de alguna por sobre la otra?

Y, ya reconocidas o al menos evidenciadas las identidades culturales, o las culturas propiamente tales que coexisten en los escenarios educativos formales e informales, ¿Cuáles son los imaginarios en que los protagonistas organizan y expresan simbólicamente su relación con el entorno? ¿Cómo estos imaginarios se tornan representaciones sociales construidas en torno a la educación intercultural y su papel formativo, a los procesos de encuentro entre culturas, a las otras culturas, a la infancia, al valor de la lengua y cultura y su aprendizaje? ¿Cómo estas se convierten en matrices socioculturales que nos condicionan? ¿En qué medida tanto los imaginarios como las representaciones sociales de maestros, niños y niñas, familias, comunidad, teóricos y técnicos que diseñan las políticas públicas y las propuestas concretas de Educación Intercultural sea bilingüe u otra, son compartidos o antagonizan entre sí? Y, ¿qué efecto tiene en la elaboración y puesta en marcha de la nueva propuesta tiene una u otra posibilidad?

Siguiendo esta reflexión desde los conceptos y categorías ¿desde dónde y



desde quienes, se establecen los fines de la educación intercultural? ¿En qué medida es incorporada la sujetualidad, como construcción y autoconstrucción de la autonomía del sujeto integral y la intersubjetividad de estas sujetualidades, vista como reciprocidad entre sujetos? ¿Quién cabe en ellos? ¿Qué papel juegan los sujetos a los que se dirige la política educativa? ¿Se abre la educación intercultural a los migrantes, a poblaciones vulnerables, a afectados por la violencia, a poblaciones de diversos hábitats, de diversas edades? ¿Cómo se asume el riesgo de caer en el diferencialismo, que construye distancias y no proximidades entre culturas?

Toda la discusión y tensiones evidenciadas en este apartado no pueden estar ajenas al escenario mayor en que deben entrelazarse, como es el de los Derechos de los actores de la educación intercultural, que exige o al menos cuestiona permanentemente por el respeto de estos. No es el Derecho sólo a educarse el que busca salvaguardar, sino que se le debe pedir a la propuesta educativa que apunte a la justicia social que disminuya las violentas brechas ya descritas. ¿Son, entonces, respetados los derechos de las llamadas minorías culturales? ¿Poseen igualdad de estatus ciudadano todos los actores de las diversas culturas y de qué depende que esto suceda o no?

La realidad en que se contextualiza un proyecto educativo intercultural debe ser reconocida como fuente epistémica, como reservorio de antiguos y nuevos conocimientos, como fuente desde donde buscar respuestas, significaciones. ¿En qué medida estas realidades diversas son reconocidas como tales y en sincronía con sus especificidades se tejen las propuestas pedagógicas?

¿Es posible, hoy un re-mirarse desde estos supuestos teóricos ante la necesidad de un cambio de paradigma, que se haga cargo de estas tensiones y las incorpore activamente a los programas interculturales? Y como se sabe, este cambio no emerge velozmente, sino que requiere de una serie de micro revoluciones que lo posibiliten desde la convergencia de sus perspectivas. ¿Qué micro revolución propongo para cual educación intercultural bilingüe? ¿Puede la pedagogía crítica levantar alguna de estas banderas, al constituirse como espacio de democratización y desplazamiento de dominios entre culturas o pueblos? ¿Es factible que desde el no ver al otro como desvalido y por tanto inferior e incapaz, se reafirme y/o recupere la digni-

dad y por tanto la capacidad del ser humano de comprender y modificar su propia realidad?

Sumando al recorrido conceptual lo ya explicitado ¿cuáles son los fines de educación intercultural y cuáles debieran ser, a fin de que se recuperen paulatinamente estos referentes iluminadores del camino de la interculturalidad?

Y ya cerrando, y recogiendo el hilo inicial del desafío, o más bien desafíos, que requiere la interculturalidad para instalarse como tal, y que se orientan desde lo epistémico hasta lo ético, es preciso interrogarse por el carácter del diálogo cultural-intercultural que se propone. En el diálogo se reconoce un dispositivo de intercambio que puede ir desde la oralidad y escritura lingüística hasta interacciones a niveles simbólicos, que permiten la atribución de significado y sentido a las diversas prácticas y lógicas, y que recogen una multiplicidad de interpretaciones. El diálogo sostiene redes culturales. ¿Desde esta perspectiva de lo dialógico hasta dónde cada actor está dispuesto a salirse de sí y permitirse y permitir un encuentro genuino, que dinamice y abra la multiplicidad de un real estar con el otro, que ya no es otro, sino que es sujeto en sí?

¿Qué y cómo se practica la interculturalidad, problematizar el concepto de diálogo-participación, en el proceso, en la formación de educadores, que involucra a diversos actores y requiere un pensar (se) desde sus propias prácticas, como co-protagonista de la construcción intercultural en espacios pedagógicos?

Investigación y trabajo de campo

De las presentaciones de los ponentes, es posible concluir que conceptos asociados a interculturalidad y diversidad cultural, están principalmente relacionadas con la población indígena. Las evidencias de las experiencias investigativas dan cuenta además que los escenarios de las investigaciones respecto de los Estados, están alejadas de prácticas y reflexiones que integren la educación y la interculturalidad respecto de una Latinoamérica indígena y mestiza.



Al respecto, las investigaciones dan cuenta de culturas y lenguas invisibilizadas por modelos e idiomas de sociedades dominantes, que vistos desde los pueblos indígenas, perpetúan el conflicto intercultural y el colonialismo, y desde los Estados posibilitan problemáticas de subdesarrollo. Estos escenarios hacen que, para ambos casos, se cierren las posibilidades para establecer una política intercultural, una economía pertinente a la interculturalidad de los pueblos, y una justicia social que posibilite otras formas de convivencias incluyentes.

Ahora bien, los mismos escenarios de las investigaciones expuestas, dan cuenta de la situación de pobreza en que se encuentran la mayoría de las poblaciones indígenas. Tales situaciones son medidas desde índices económicos dominantes, y su relación con las sociedades que administra bienes y fuerza de trabajo, han hecho que representantes indígenas se movilicen para buscar distintas respuestas, y entre ellas se destaca el rescate de la lengua.

Esta demanda está presente en todas las ponencias presentadas, y se argumenta asociada, en primer lugar, a los resultados de los censos de población, que dan cuenta que sólo en Latinoamérica sobreviven cerca de seiscientos pueblos indígenas diferentes, constituidos por entre treinta y cuarenta millones de personas que se reconocen indígenas. Ello nos sitúa en una realidad ancestral; Latinoamérica ha sido y es diversa en lo lingüístico, étnico, eco-sistémico y por tanto, posee una diversidad cultural ¿Cómo entonces los Estados-nación, aglutinan la diversidad desde sistemas culturalmente responsables?

La segunda demanda comprensiva está asociada a la falta de resultados educacionales de niños, niñas y jóvenes indígenas, explicada por la falta de comprensión de la lengua dominante (castellano y portugués) generando bajos desempeños y rendimientos escolares, ausentismo y repitencia. Por tanto, la solución es permitir y posibilitar la educación tradicional desde la lengua materna, y su equilibrio con la lengua dominante, como segunda lengua. No obstante, persiste la problemática por determinar ¿cómo se gestiona un cambio educacional de manera que garantice una educación equitativa y de calidad frente al bilingüismo y la participación social, sin que se genere un conflicto por la supremacía de los alfabetos?

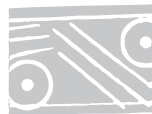
Al respecto se argumenta que desde los años noventa, emergen iniciativas más consistentes, en torno al reconocimiento cultural y político de los pueblos indígenas, las que acompañadas de cooperación internacional, han permitido a los países latinoamericanos poner como foco de desarrollo la educación. Estas acciones han posibilitado suscribir compromisos internacionales en pos de la protección y promoción de la interculturalidad como principio educativo, al reconocer el establecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en cuyo seno, se posibilita la enseñanza de las lenguas indígenas vivas de cada país.

Las experiencias asociadas a EIB concluyen en la falta de condiciones en que se instala la enseñanza de la lengua. La acción adolece de material educativo, de profesores especializados, del reconocimiento de los líderes tradicionales que en el aula mejoren la comprensión y el sentido de la lengua enseñada, que se contextualiza en su mundo cultural propio. Superar la falta de una agenda comunicacional pro-interculturalidad, que releve e impulse las decisiones de los padres por educar a sus hijos en su lengua, al desmitificar los estigmas asociados al subdesarrollo, potenciaría acciones orientadas a mejorar las condiciones esenciales en que el proyecto se desarrolla.

Finalmente, desde este eje de tensión, se elevan como pendientes algunas interrogantes que requieren de cuerpos investigativos que las documenten y expliquen, afinando las propuestas y conceptualizaciones de la interculturalidad proyectada.

Respecto de las poblaciones indígenas

- ¿Qué análisis de tendencias de las políticas públicas en interculturalidad para Latinoamérica y El Caribe se recogen y hacia qué perspectivas se orientan?
- ¿Cuáles son las representaciones que posee la academia, los investigadores críticos y los protagonistas en sus culturas, sobre las identidades indígenas y el sentimiento de pertenencia a los pueblos y sus saberes?
- ¿Qué datos y con qué perspectiva paradigmática, permiten caracterizar las poblaciones indígenas de Latinoamérica y El Caribe?
- ¿Cuáles son las proyecciones escolares de los estudiantes indígenas, que estas perspectivas educativas se plantean? ¿qué movilidad social es



posibilitada o alcanzan?

Respecto de la Educación Intercultural Bilingüe

- ¿Cómo surgen los modelos de educación intercultural bilingüe entre países?
- ¿Cómo y cuáles poblaciones indígenas son reconocidas como lenguas enseñables, desde quiénes y con qué criterios?
- ¿Cómo se cambia la escuela como modelo de reproducción de las desigualdades cuando se instala EIB? ¿A quién se sujetualiza? ¿Cómo se denomina?
- ¿Cómo se establece una recuperación lingüística diferente a la EIB oficial de los Estados?
- ¿Hablamos, entonces, de inclusión o inserción de la EIB en el sistema educativo?
- ¿Cómo se forma a los educadores para un mundo intercultural? ¿Desde qué epistemología se instala? ¿Para qué Ciencias de la educación?

Respecto del diálogo como puente

- ¿Desde dónde y cómo el diálogo recupera la cultura, el lenguaje y las posibilidades y valor de la interculturalidad?
- ¿Cuáles son las matrices socioculturales que nos condicionan, bloquean, predeterminan e impiden lo intercultural?
- ¿Qué racionalidades se sustentan, desde los actores y sus propios contextos personales y colectivos, para construir nuevos entornos dialógicos?

Políticas públicas para la educación intercultural

Si bien las ponencias no ahondan en las políticas públicas en general, las investigaciones recogen la tensión respecto del diálogo ausente al instalar estrategias para afrontar los problemas de pobreza en que se sitúan la mayoría de las comunidades indígenas investigadas.

En ese sentido, al interior de la toma de decisiones de la institucionalidad, coexisten visiones que avanzan hacia el reconocimiento de los pueblos indígenas, con otros paternalistas que sólo folclorizan el conocimiento, y

tienden a anularlos completamente. Estas visiones comprometen el avance de una socialización cultural que se reconozca como parte de una América Latina y El Caribe diversas, limitando un avance en el diálogo social, y perpetuando las diferencias en la sustentabilidad para el desarrollo.

Así, las políticas educativas impulsadas por América Latina y El Caribe desde la EIB, se instalan como el mejor escenario para avanzar en una relación dialéctica, que desde la recuperación de lo intracultural, permita integrar las lenguas indígenas con sus identidades territoriales y el propio conocimiento de las cultura, hacia el establecimiento de un diálogo intercultural con la cultura nacional, asumido desde el currículo educativo y la propia diversidad alcanzada por los países.

No obstante, los desafíos se multiplican cuando el paradigma de la educación de calidad, se mide desde parámetros de globalización que no reconocen la diversidad de las sociedades en su conjunto.

En esa idea, las políticas públicas requieren de procesos de articulación desde la multiculturalidad hacia la interculturalidad, que esclarezcan los protagonismos de los pueblos, valoricen su aporte a la cultura de las sociedades, las competencias y el aprendizaje que de ellas se releva. Del mismo modo, las ponencias develan las relaciones verticales en la dinámica de las relaciones estado-pueblos indígenas, sin definir los horizontes que la integración propende para el logro de una existencia armónica.

Por tanto, al explicitar este eje de tensión, es posible señalar las siguientes interrogantes:

Desde la interculturalidad como problema

- ¿Cómo se instala la interculturalidad como problema humanitario?
- ¿Qué factores posibilitan que los estados puedan propiciar políticas de interculturalidad para todos?
- ¿Cómo opera el que al reconocerse indígena, se deja de ser considerado como ciudadano latinoamericano o se adquiere una menor categoría? ¿Qué políticas del mundo global lo posibilitan?
- ¿Cómo se avanza a un estado nación que enfrente el conflicto y potencie los lazos y la armonía intercultural?



- ¿Cómo se respetan los derechos de mujeres y niños indígenas en las políticas sociales y en sus implementaciones?

La interculturalidad como derecho

- ¿Cómo se aborda desde un Estado de Derecho, las constituciones de pueblos al interior de pueblos?
- ¿Qué factores intervienen en el reconocimiento o no de los marcos legales de derecho y jurisdicción indígena?
- ¿Cómo se avanza hacia las constituciones que reconozcan la plurinacionalidad y las lenguas oficiales versus las lenguas indígenas, así como leyes que las equiparen, las reconozcan como derecho a lo diferente y al reconocimiento de las diferencias?

La interculturalidad como recurso

- ¿Cómo la institucionalidad le otorga el reconocimiento a la EIB como mecanismos de integración de la cultura y la lengua de los pueblos indígenas y afro descendientes?
- ¿Cómo el bi o multilingüismo se asume como una iniciativa intelectual para mejorar la integración y el entendimiento humano, evitando el centralismo?
- ¿Cómo las lenguas originarias se desvinculan de la pobreza, la miseria y el subdesarrollo?
- ¿Cómo confluyen las iniciativas de organizaciones versus iniciativas de las comunidades indígenas?
- ¿Qué factores posibilitan la formalización de la pertenencia de los pueblos desde lo auténtico o inauténtico?
- ¿Cómo la política pública promueve los espacios de la escuela como medio para el andamiaje intercultural?

Conclusiones

Los espacios pedagógicos, reconocidos como de la comunidad y la escuela, así como la sociedad toda se enfrenta en América Latina y el Caribe a la necesidad de remirar sus políticas culturales y educativas, en lo referido a la educación intercultural. El presente texto síntesis se construye desde aspectos expuestos en el Simposio, y una serie de interrogantes que transitan

entre lo que la comunidad y sus integrantes requieren y lo que la política educativa genera, tanto desde el reconocimiento de los pueblos y sus sujetos, así como el de su valor cultural lingüístico y cultural.

Se evidencia, además la urgencia por recuperar y generar conocimiento sobre los pueblos participantes, sus identidades construidas y re-construidas, sus visiones del proceso de educación, de enseñanza de la lengua y la cultura. Es preciso generar conocimiento e investigación de y desde los contextos socioculturales en los que tendrán existencia las propuestas educativas. Al incluir diversas miradas y saberes personales y colectivos-formativos, se dialoga con la comunidad y la institucionalidad a la vez. Se requiere construir y re-construir perspectivas participativas y democráticas, en la escuela, la familia y la comunidad, asumiendo la necesidad de superar perspectiva hegemónica, colonizadora y homogeneizante.

Esta perspectiva crítica contribuye a mirar y remirar el fin último de la EIB, en sus participantes –niños, familias y comunidad, profesores, instituciones formadoras de docentes y capital humano de pre y postgrado y opinión pública– recuperando o instalando un real sentido de la acción educativa.

A propósito de las referencias bibliográficas

Este texto síntesis no incluye referencias bibliográficas, por cuanto surge de las voces de los expositores y sus procesos investigativos y reflexivos, y las notas generadas y presentadas por las moderadoras durante ese momento. Esta reflexión obliga a los lectores a volver a las lecturas de las ponencias, pudiendo coincidir o no con esta sinopsis, entendiendo que cada trabajo da cuenta de muchas lecturas que este apartado podría excluir al seleccionar. Esta posibilidad se abre, por otra parte, con la apuesta a re-potenciar las re-lecturas personales.



Los maestros en la Educación Intercultural Bilingüe



Conflicto identitario en maestros indígenas (México)

José Luis Ramos R.
Escuela Nacional de
Antropología e Historia
(México)

xozeluzr@yahoo.com



Un problema vigente y crítico en los diferentes países del mundo es la diversidad cultural presente en cada uno de ellos, y México no es ajeno a esta situación. La posibilidad de configurar sociedades pluriétnicas y nacionales sigue discutiéndose, como así también el lugar que deben ocupar las denominadas minorías étnicas y nacionales, y particularmente qué sucede con sus identidades colectivas.

En este texto me interesa ofrecer una reflexión problemática, a partir de los resultados parciales que he logrado obtener dentro de mi estudio, sobre la identidad socioétnica de maestros indígenas mixtecos que laboran en el estado (departamento) de Oaxaca, al sur de México. Esto, como un ejemplo de las dinámicas sociales de reconfiguración nacional, plano de las tareas que son pautadas por las políticas educativas para la población indígena.

Inicio con una exposición general de la educación indígena, respuesta del Estado mexicano a la demanda de una educación diferente para atender a la heterogeneidad cultural del país. Y, posteriormente, ofrezco el panorama identitario, contradictorio, de los maestros mixtecos. Para finalizar con una reflexión problemática sobre la dinámica identitaria y su vínculo con lo educativo.

Educación Indígena en México

Debo aclarar que por educación indígena me voy a referir a la educación escolar especial que ha implementado el Estado mexicano para atender a la población indígena, no a la educación que procuran las propias familias y comunidades indígenas¹, ni a la educación escolar general ofrecida a todos

1 Que en algunos lugares se le denomina etnoeducación o educación propia, para distinguirla de la educación escolar.

los mexicanos.

Educación que prácticamente se inaugura a finales de la década de los años setenta del siglo pasado. Cuando el gobierno mexicano aceptó, de manera abierta, reconocer a México como un país pluricultural. Y para materializar su discurso creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978.

Con la apertura de esta Dirección ocurrió un giro importante en la política educativa hacia los indígenas, aparecía de manera clara y puntual lo que se conoce como educación indígena en México.

Los objetivos centrales del proyecto -y posteriormente programa- de Educación Bilingüe y Bicultural eran: revalorar y desarrollar la lengua, cultura e identidad de la población indígena dentro de la educación escolar. Así, se creó un sistema educativo institucional paralelo y dentro del sistema nacional, que atendiera de manera exclusiva a los niños indígenas². Y para operar este nuevo sistema se decidió contratar como maestros a individuos originarios de las comunidades indígenas, que supieran hablar la lengua del grupo, permitiendo implementar de manera efectiva la educación bilingüe y bicultural.

El problema de no aplicar el programa de EB-B

En 1996 por razones personales me encontraba en la región mixteca oaxaqueña³ cuando fui invitado a colaborar en la Universidad Pedagógica Na-

2 Posteriormente, otras instituciones educativas seguirán la misma línea de trabajo, dentro de sus particularidades, con programas similares de educación bilingüe y bicultural: para la alfabetización y educación de adultos el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) y para las comunidades más alejadas y dispersas el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

3 El estado de Oaxaca (una de las 32 entidades federativas en que se subdivide el país), ubicado al sur de México, está conformado por 8 regiones, una de ellas es la mixteca. Aunque, los estados colindantes de Guerrero y Puebla también admiten regiones denominadas mixtecas, lo que hace que exista un macroregión interestatal mixteca. La cual ha sido reconocida por la Academia de Lengua Mixteca, conformada por mixtecos de diferentes poblaciones de esta macroregión.



cional, en la Subse de Huajuapán de León (Oaxaca)⁴, para impartir un seminario sobre metodología de investigación a estudiantes de la Licenciatura de Primaria y Preescolar para el Medio Indígena (llamada coloquialmente Plan 90)⁵.

Esta licenciatura se pensó para atender a los profesores bilingües que trabajaban durante la semana en varias de las localidades indígenas de la región mixteca⁶. En un sistema semiescolarizado⁷ los profesores debían cursar 9 semestres, problematizar una cuestión escolar, apelar a su experiencia docente que combinada con los contenidos curriculares ofrecidos deberían armar una propuesta pedagógica que permitiera atender y resolver el problema educativo planteado y con ella titularse. Mi incorporación como docente en la Licenciatura fue en el seminario de investigación donde prepararían su trabajo de titulación.

Tomando como referencia la creación de la DGEL, y considerando que los profesores trabajaban dentro de este subsistema educativo (Departamento de Educación Indígena del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca), además de estar capacitándose profesionalmente con una serie de contenidos curriculares que remitían a la revaloración e importancia de la

4 Dentro de las reformas educativas en México, una refería al compromiso de elevar el nivel de formación profesional de los educadores, de tal manera que todos los docentes de enseñanza básica deberían contar con estudios universitarios, lo que provocó cambios curriculares en las Escuelas Normales. Y, para los profesores en servicio, que habían sido egresados con los anteriores planes de las Normales, iban a ser capacitados en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La Universidad cuenta con varias Unidades, ubicadas en diferentes estados de la república, que a su vez se subdividen en Subsedes, que se localizan en ciudades provinciales, una de ellas es la de Huajuapán de León, que pertenece a la Unidad Oaxaca.

5 La UPN diseñó dos programas curriculares para atender a los profesores en servicio, uno para maestros indígenas (Plan 90) y otro para docentes no indígenas (Plan 86, que luego cambió a Plan 94). Los números refieren a los años en que se diseñaron los planes de estudio: 1979, 1986, 1990 y 1994.

6 También entre los pobladores de la región mixteca oaxaqueña se distinguen tres microrregiones: la Alta, la Baja y la Costa, existiendo 4 Subsedes de la UPN: en Tlaxiaco (Alta), Huajuapán de León (Baja), Cacahuatpec y Jamiltepec (Costa).

7 Los profesores trabajan durante la semana y viajan desde sus localidades a la Ciudad de Huajuapán los sábados y domingos para recibir sus respectivas asesorías, que en la mayoría de los casos consisten en clases, modificando en la práctica la idea original de la asesoría. Dependiendo de las distancias y condiciones de comunicación los docentes ocupan entre 1 y 8 horas de camino. Cabe señalar que esta dinámica la conocían los maestros indígenas, pues así cursaron el nivel de Secundaria y de Bachillerato, en la Ciudad de Oaxaca. Esta experiencia escolar matiza y perfila la formación académica de los docentes indígenas.

lengua, cultura e identidad indígenas, yo esperaba encontrar a un grupo de maestros enfrascados en resolver, imaginar e inventar respuestas propositivas para mejorar la educación indígena; sin embargo, la situación era otra, completamente distinta a mis expectativas.

Me encontré con un grupo de maestros indígenas cuyas mayores y principales preocupaciones consistían en cómo lograr que sus alumnos aprendieran a leer y escribir en español, así como manejar adecuadamente las cuatro operaciones matemáticas básicas. No formulaban problemas de la lecto-escritura en lengua indígena o del manejo de contenidos curriculares “étnicos”. Y no presentaban estas preocupaciones porque, simplemente, no estaban aplicando el programa de educación indígena. De inmediato me pregunté: ¿por qué estos maestros indígenas no llevaban a cabo la labor para la cual fueron contratados? Situación que era más sorprendente al saber que, en la formación universitaria que estaban recibiendo, venían leyendo textos referidos a reconocer y revalorar las culturas étnicas. Esperaba encontrarme con una importante experiencia en educación indígena, de aproximadamente 20 años (desde que se creó la DGEI), pero el panorama fue distinto.

Además, estos profesores eran los mismos que en diferentes eventos políticos masivos manifestaban su orgullo “étnico” y de lucha, junto con otros docentes de otras etnias⁸. Por ejemplo, eran los mismos que marcharon en 1992, con el puño en alto gritando las consignas que esgrimían con energía de haber cumplido “500 años de resistencia indígena, negra y popular”⁹.

Esta situación me alentó a buscar una respuesta a mis interrogantes¹⁰. En principio imaginé que son diversas las condiciones que deben cumplirse

8 En el estado de Oaxaca habitan 16 grupos etnolingüísticos diferentes, además de la población negra y mestiza. Y, en el país hasta hace algunos años se hablaba de 56 grupos etnolingüísticos; pero, de manera más reciente el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) refiere a la existencia de 68 agrupaciones lingüísticas.

9 En oposición y crítica a los festejos de los 500 años del descubrimiento y encuentro de dos mundos, se planteaba la idea de encontronazo con la llegada de Cristóbal Colón en 1492. Lo que motivó a diversos mítines y marchas de protesta en la Ciudad de Oaxaca y en otros lugares del país.

10 Entonces, formulé un proyecto de investigación para entender y mostrar la influencia de la identidad socioétnica de los maestros mixtecos sobre su práctica docente (la aplicación del programa de educación indígena). Incluyo algunos resultados parciales de este proyecto en el presente artículo.

para que pueda ejercerse con propiedad un proyecto de educación alternativo como era el de educación bilingüe y bicultural. Pensé en la necesidad de cubrir adecuadamente las siguientes condiciones: financieras (salarios, gasto operativo, etc.), materiales (infraestructura, mobiliario, etc.), pedagógicas, lingüísticas (el paso de la oralidad a la escritura, las variaciones dialectales, etc.), sociales (formas de organización, roles, estatus sociales, etc.) y culturales (cosmovisión, creencias, etc.). Y dentro de las culturales, la identidad de los docentes y los alumnos.

Me interesó particularmente la condición identitaria por la razón de que no se contemplaba como problemática, las autoridades educativas asumieron que era una condición presente, de apoyo, desde el momento de la contratación de los futuros maestros indígenas. Sin embargo, para mí sí representaba un problema, pues se presumía que los futuros maestros -contratados por ser originarios de una comunidad indígena, hablar su lengua y practicar su cultura- contaban con una identidad clara que los definía como indígenas, dispuestos a fincar y desarrollar la educación indígena. A través del proyecto pretendí develar esta situación y demostrar que la identidad de estos docentes sí jugaba un papel importante en la no aplicación del programa educativo indígena.

La hipótesis de trabajo que orientó el estudio consistía en admitir la existencia de identidades valoradas; por lo tanto, si los maestros indígenas asumían una identidad positiva podrían promover y desarrollar el programa de educación bilingüe, en cambio si adoptaban una identidad negativa estarían lejos de interesarse por una educación alternativa, lo que haría que mantuvieran el anterior modelo educativo de castellanización y aculturación de los niños indígenas.

Identidad socioétnica, una identidad compleja

Al inicio del trabajo de investigación existían dos cuestiones referidas a la identidad que tenía que atender: primero, ubicar o elegir una definición conceptual clara de entre las múltiples que existían y, segundo, que el concepto a utilizar me permitiera reconocer con mayor puntualidad la diferencia o incluso contradicción entre lo que dicen y hacen los sujetos,



especialmente los docentes, pues como señalaba más arriba, en su discurso proferían una determinada identidad, mientras su práctica docente tomaba una dirección completamente opuesta.

Esta segunda cuestión tomó fuerza en mis preocupaciones en tanto no sólo percibía que los maestros indígenas no promovían el orgullo de ser indígena, sino que a sus propios hijos no les enseñaban la lengua indígena, por ejemplo. A la par, colegas de otras universidades venían ofreciendo una perspectiva de esa altivez étnica de los indígenas, aludiendo al impacto del levantamiento neozapatista¹¹. Pero, insisto, en la cotidianidad yo me encontraba con una situación diferente. Por eso requería de un concepto y teoría que me permitiera entender esta situación.

La primera indicación que adopto con respecto a la identidad es apreciarla como una construcción social y no sustancial, lo que implica que se configura en las interacciones y situaciones sociales¹². Además, se trata de identidades complejas, valoradas, contradictorias e históricas.

Otra constante que señalan diversos autores es la multiplicidad de identificaciones o pertenencias en las que está inmerso un sujeto social, de esta forma hablan de una identidad múltiple o compleja. Identidad que permite identificarse con ciertos individuos y diferenciarse con respecto a otros; sin embargo, no sólo opera la distinción, también hay una valoración intrínseca en esa diferenciación. Por lo tanto, opera una inclinación a valorar positivamente lo propio en oposición de lo ajeno, que es valorado negativamente¹³. Tales valoraciones van a provocar una lucha en las clasificaciones identitarias dando lugar a la presencia de identidades contradictorias. Y estas situaciones de configuración identitaria tendrán su historia, lo que me permite hablar de identidades históricas.

Conjugando las anotaciones de los autores revisados, propongo trabajar la

11 En enero de 1994 aparece en la escena política mexicana el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en la Selva Lacandona, Chiapas. Presentaban una característica distintiva: un número importante de guerrilleros eran indígenas chiapanecos. Prefiero denominarlos neozapatistas para diferenciarlos de los zapatistas que lucharon con Emiliano Zapata y de quién tomaron la referencia los del EZLN.

12 Me inclino por la perspectiva social y constructivista en oposición a los sustancialistas (Pujadas, 1993).

13 Roberto Cardoso (1994) señala la presencia importante del etnocentrismo en las relaciones interétnicas.

complejidad y valoración de la identidad. De esta forma, aprecio a la identidad social como la síntesis de tres procesos principales de identificación (auto, alter y hetero reconocimiento), compuesta por diversas dimensiones (conforme a las distintas pertenencias sociales: étnica, clasista, de género, etc.) y niveles de identidad¹⁴. Debo destacar que es frecuente encontrar en la literatura un símil entre la identidad y la autoidentificación, cuando esta última sólo alude a uno de los tres procesos que suceden¹⁵.

Identidad etnopolítica del maestro indígena mixteco

Otra dificultad localizada en la literatura sobre la cuestión étnica e indígena, es el uso alterno o sinónimo de indígena y mixteco (por ejemplo, para referirse a un grupo etnolingüístico particular); cuando al mismo tiempo se indica que son dos situaciones organizacionales distintas. Por ello, me interesaba dejar claramente establecida una diferencia conceptual entre estas dos colectividades.

Propongo la dimensión etno-política para referirme al nexo entre indígena y no-indígena, retomando la idea de Bonfil (1995) de dos categorías de carácter político -por tratarse de una relación entre dominados y dominadores-; pero, a diferencia de otros casos, es una relación política acotada por la distinción cultural. Dejando la dimensión exclusivamente étnica para referirme a los grupos etnolingüísticos específicos (mixtecos, mixes, purépechas, etc.). Conceptualización que me permite distinguir indígena de mixteco, indígena de nahua, etc.

Con esta diferencia conceptual pude planear mis instrumentos de investigación, inicié el trabajo con los testimonios biográficos que amablemente

14 G. Dubet (1989) propone tres niveles: integración, recurso y compromiso. En el primero existe una clara correspondencia entre la identificación expresa y la cultura colectiva, en el segundo puede no haber esta relación, pues lo que más importa es el uso que se hace de la identidad en las confrontaciones sociales y, por último, el compromiso que rebasa los límites de la propia colectividad.

15 Me interesa realizar un estudio integral con los tres procesos, pues hay pocos trabajos que únicamente mencionan o atienden a los procesos de alteridentificación (Montes de Oca, 2001 y Turrent y Villaseñor, 2005) y heterorreconocimiento (Giménez, 2002). D-Adamo (1994) utiliza el término de exoidentificación para referirse a la identificación que elaboran los otros sobre mí.



me proveyeron algunos de los profesores de la Subse de Huajuapán¹⁶.

El panorama testimonial revela la existencia de dos identificaciones completamente contrastantes en la valoración. Para indígena destacan los atributos negativos de carácter psicológico (vergüenza, inferioridad, temor, desprecio, mala imagen), social (inferior, humilde, pobre, apartado), cultural subjetivo (hablar el mixteco, no hablar el español, forma de hablar el español, utilizar el lenguaje no verbal) y cultural objetivo (tipo de alimentos, vestido, casas, servicios urbanos). Por el contrario, para identificar al no-indígena, los maestros bilingües emplean descripciones ampliamente positivas. Siguiendo el mismo esquema, por campos, sobresalen los de tipo psicológico (felices), sociales (superior, importante, tienen de todo), cultural subjetivo (emplean el español, forma de hablarlo, inteligentes, educados y respetuosos) y cultural objetivo (comen y visten bien, utilizan perfume, son aseados, tienen servicios en sus casas, el material de la casa, habitación). Además, de señalar que los indígenas son morenos y los no indígenas son blancos¹⁷.

Contrastes valorativos que me permitieron reconocer la existencia de una identidad valorada negativamente para los indígenas y una identidad de signo contrario (positiva) para los no indígenas. Valoración que ha sido profundamente internalizada por los maestros indígenas mixtecos siendo un caso, la objetivación del sabor de los alimentos. Así, uno de los docentes narra e indica que el mole¹⁸ que consumen los no indígenas es más sabroso que el que consumen los indígenas. Cuando leí ese párrafo inmediatamente pensé, un biólogo o nutriólogo me podrán indicar si es más o menos alcalino, salado, dulce, amargo, con mayor cantidad de proteínas, etc., pero, determinar cuál es más sabroso, imposible. Es un asunto social y cultural. En algunos grupos preferirán los alimentos salados y, por lo tanto, los ad-

16 Cuando me propuse realizar un estudio sobre la falta de aplicación del programa de educación indígena, centrándome en la identidad, solicité el apoyo de los profesores mixtecos, de quienes obtuve sus testimonios biográficos sobre su trayectoria escolar desde que ingresaron a la escuela primaria hasta el momento actual en que estaban estudiando en la UPN. En total fueron 12 testimonios.

17 Los cuadros y el análisis detallados aparecen en Ramos (2001).

18 El mole es un platillo tradicional que se consume principalmente durante las fiestas familiares y colectivas. Se prepara en varias regiones de México (por eso se le reconoce como un platillo nacional), en las cuales le darán su toque especial. Y en cada lugar, los habitantes defenderán que su mole es el más sabroso del país.



mitirán como más sabrosos que aquellos alimentos menos salados, más o menos picantes, hervidos o asados, etc. De esta forma, en el contexto de la valoración negativa de lo indígena, cabía muy bien señalar como indicador de “indigeneidad” el consumo de alimentos de menor calidad, incluso menos sabrosos.

Este panorama valorativo viene a influir de manera importante en la labor educativa de los profesores. Si las personas no-indígenas son apreciadas como inteligentes y educadas (aspectos que junto con otros les permitirán ser felices); entonces, obtener estos “bienes” se vuelve una meta para los indígenas. Y un lugar posible para adquirirlos es la escuela. Espacio en donde podrán aprender a hablar el español, a ser educados y a la larga, felices. Por lo tanto, el tipo de educación escolar que provea ese instrumental será la de tipo nacional, no la de carácter bilingüe y bicultural. Al parecer iban apareciendo ciertas razones identitarias de los docentes para no aplicar el programa educativo alternativo¹⁹.

La experiencia biográfica personal pero compartida permite reconocer que los maestros indígenas mixtecos fueron elaborando una identidad negativa, como resultado de las acciones sociales punitivas de sus maestros y de otros actores sociales con quienes tuvieron una interacción social conflictiva. Estas trayectorias particulares dan cuenta de una dimensión histórica identitaria; aunque, también está la historia grupal (de ser indígenas) que fue acotando una identidad estigmatizada.

A lo largo de los siglos, desde la llegada de los españoles, las ideas referidas a los indígenas ofrecen un panorama constantemente negativo, destacando los ámbitos de su religiosidad, lengua, inteligencia, sexualidad, política, alimentación y hábitat. Van a ser vistos y clasificados como paganos, idólatras y supersticiosos. Que hablan dialectos, incluso que carecen de idioma, o que su lengua es inferior en tanto no permite el manejo de abstracciones. La poligamia es condenada, además de considerarlos como incestuosos y sodomitas. Reacios a la democracia, prefieren la autocracia. Con un nivel

19 Es importante destacar que en varias comunidades indígenas los padres de familia también se niegan a que se les enseñe la lengua indígena en la escuela. Ellos argumentan y defienden que los envían a la escuela para que les enseñen a hablar el español, que la lengua indígena se la enseñan en el hogar y en la comunidad.

bajo de inteligencia²⁰ o de plano calificados como tontos, inocentes, fáciles de burlar. Su alimentación se basa en productos del monte y crudos, incluidos los insectos y gusanos. Principalmente habitan en lugares desérticos, selváticos o montañosos, lejos de las urbes.

Estigmatización que paulatinamente la fueron internalizando los indígenas; por ello, es notable que en la autoidentificación (de ser indígena) de los maestros bilingües aparezcan las calificaciones trazadas en tiempos anteriores: la forma de alimentarse, la habitación, la lengua, la capacidad cognitiva y su estatus social.

Con esta información histórica social y biográfica pude reconocer una identidad etno-política negativa del maestro indígena mixteco, contraria a la que otros colegas venían manejando (hablaban de la presencia de una revaloración de la lengua, cultura e identidad por parte de los indígenas)²¹. Lo cual me llevó a tratar de entender esta disparidad en el discurso de los docentes, ya que en su práctica social las evidencias señalaban la falta de aplicación del programa de educación indígena²².

Entonces apliqué un segundo instrumento de trabajo, un cuestionario para acercarme a las representaciones sociales que los docentes indígenas (y no-indígenas) tenían de indígena.

Mis colegas venían proponiendo una identidad ciertamente positiva, pero yo he insistido en la existencia de una identidad negativa. Para tratar de atender a esta polémica utilicé la teoría de las representaciones sociales (RS), en la que Abric (2001) señala que los componentes nucleares (los más importantes y profundos) no son los más frecuentes en el discurso, sino los más significativos, por las relaciones que establecen con los demás elementos.

20 Hasta hace pocos años seguía presente una taxonomía que se leía natural, consistía en denominar “gente de razón” a los no indígenas (blancos, mestizos) y “gente de costumbre” a los indígenas.

21 Gutiérrez (2001) entrevistó a intelectuales y profesores indígenas, quienes respondieron en términos positivos a las preguntas que les formuló sobre su cultura e identidad étnica.

22 Si bien me refiero al caso exclusivo de los maestros mixtecos, existen otros estudios en los que también se reporta la misma carencia (Calvo, 1992 y Vargas, 1994). Además, de las limitaciones internas de la propia DGEI, Sámano (1999) estudió su desarrollo institucional durante 20 años.



Así, al atender a los descriptores más frecuentes obtengo una imagen del indígena positiva. A través de la autoidentificación los docentes bilingües indican ser: honestos, solidarios, trabajadores, inteligentes y morenos. Y, en la autoidentificación indirecta (contraria a la alteridentificación que formulan sobre no indígena) señalan que son: honestos, extrovertidos, entretenidos, democráticos y antisolidarios. Finalmente, los no indígenas establecen un heteroreconocimiento del indígena estableciendo que es: honesto, trabajador, solidario, moreno y humilde. Sin embargo, estos aspectos van a corresponder a los elementos periféricos de la RS, a los rubros contingentes, inmediatos y superficiales, que cubren a los descriptores nucleares.

En cambio, si aplico los componentes nucleares que remiten a lo más profundo, cultural e histórico, la identidad mostrará un carácter negativo. En la autoidentificación aparece el indígena como: solidario, sencillo, moreno y pobre. A la par, en la autoidentificación indirecta el indígena se percibe como: activo, sincero, antisolidario, indolente, flojo y no inteligente. Por último, la heteroclasificación lo marca como: responsable, marginado, pobre, sencillo y sucio.

Imagen que permite reconocer que en los docentes indígenas mixtecos persiste una identidad negativa de indígena, aunque en el discurso hablen de una identidad positiva, pero será una referencia superficial. Con esto logro acercarme a la complejidad valorativa de la identidad de los maestros mixtecos para entender, parcialmente, la falta de aplicación del programa de educación indígena.

Reflexiones problematizadoras

Para diseñar y operar un programa educativo intercultural es conveniente y necesario incluir como condición importante la identidad de los sujetos sociopedagógicos. Identidad que por su carácter complejo, puede mostrar una valoración negativa y positiva, lo cual tendrá una influencia diferente hacia las prácticas pedagógicas, sean de apoyo o bien de barrera. Por ello es importante y necesario llevar a cabo estudios sobre la situación multicultural que se vive para poder diagnosticar los procesos identitarios presentes, entre los sujetos educativos que entran en contacto.

Un ejemplo de investigación sobre la identidad socioétnica lo he proporcionado en este texto, que me ha permitido señalar la hipótesis de trabajo sobre la falta de aplicación del programa de educación indígena, ahora llamada educación intercultural y bilingüe, en México. Así demuestro que los docentes bilingües mixtecos siguen manteniendo una identidad negativa del ser indígenas.

Por otro lado, considerando que la identidad es compleja e histórica, los estudios deben diseñarse con diversas estrategias e instrumentos que amplíen las posibilidades de acercarse a esa complejidad identitaria. Particularmente en el plano del análisis e interpretación de los datos obtenidos. Una posibilidad es la teoría y metodología de las representaciones sociales.

Y, por último, en cuanto al tipo de identidad asumida por los maestros mixtecos, en tanto ejemplo de lo que viene aconteciendo con la población indígena en el contexto de una reconfiguración nacional, se observa que la valoración negativa, la estigmatización sobre ser indígena sigue vigente; por lo tanto, no puede haber un sentido positivo de aceptarse como indígenas. Surge un aparente orgullo, pero es superficial, pues en el fondo sigue prevaleciendo la imagen negativa del indígena, y que está marcando las prácticas sociales y culturales de los indígenas.

Así, una manera de resolver esta situación es a través del escape individual y familiar, dejando de transmitir la cultura indígena a las nuevas generaciones (sus alumnos e hijos). La alternativa de revalorar el concepto de indígena, se aprecia difícil, pues encontramos que está profundamente arraigada su valoración negativa, y no sólo por el indígena, sino por el no indígena (recordemos que la identidad se construye en la interacción social). Por lo cual, al parecer es necesario revisar la valoración positiva que mantienen en su identidad étnica, específica. De esta manera, convendría dejar de mirarse como indígenas, a cambio de aceptarse como mixtecos.

Bibliografía citada

- Abric, Jean-Claude (2001) *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Bonfil, Guillermo (1995) "El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial" En: *Obras Escogidas de Guillermo Bonfil*. México:

- INI/INAH/CIESAS, Tomo I.
- Calvo P., Beatriz y DONNADIEU A., Laura (1992) *Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?* México: CIESAS.
- Cardoso de Oliveira, Roberto (1992) *Etnicidad y estructura social*. México: CIESAS.
- D'Adamo, Orlando y García Beaudoux, Virginia (1994) "Representaciones sociales, categorías e identidad nacional: un estudio comparado entre Venezuela y Argentina" En: *Teoría y política de la construcción de identidades y diferencias en América Latina y el Caribe*. Venezuela: UNESCO/ NUEVA SOCIEDAD.
- Dubet, Françoise (1989) "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto". En: *Estudios Sociológicos*. México: COLMEX, No.22, Vol.VII.
- Giménez Montiel, Gilberto (2002) "Paradigmas de identidad". En: *Sociología de la identidad*. México: UAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Gutiérrez Chong, Natividad (2001) *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México: CNCA/IIS/Plaza y Valdés.
- Montes De Oca Barrera, Laura Beatriz (2001) *Imaginario identitario en el discurso educativo oficial mexicano. La estereotipia sobre el "otro-indígena"*. México: ENAH,(Tesis Etnología).
- Pujadas Muñoz, Juan José (1993) *Etnicidad: Identidad cultural de los pueblos*. Salamanca: EUDEMA.
- Ramos Ramírez, José Luis (2001) "La identidad étnica: ¿recurso excluido de un desarrollo sustentable?" En: *Desarrollo sustentable, cultura e identidad*. México: FECANL.
- Sámano T., Víctor Manuel (1999) *La educación indígena en México 1978-1997*. México: ENAH,(Tesis Antropología Social).
- Turrent C., Jimena y Villaseñor F., María del Carmen (2005) *Los niños y los otros. Dos estudios de caso acerca del imaginario y la diferencia*. México: ENAH,(Tesis Antropología Social).
- Vargas, María Eugenia (1994) *Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México: CIESAS.



Las lenguas en la Educación Intercultural Bilingüe



Sobre la meta del bilingüismo
en la Educación Intercultural
Bilingüe

Programa de Enseñanza de la
lengua mapuche

Características de la
producción de textos escolares
para la Educación Bilingüe
Intercultural en el Chaco,
Argentina (1992-2007)

La enseñanza de mapudungun
en la actualidad: Breve guía
bibliográfica de materiales
de enseñanza de la lengua
mapuche

Representaciones y
valoraciones de los ex becarios
mapuche del programa de
becas de la Fundación Ford
sobre la experiencia de
postgrado: Reflexiones sobre
acción política indígena y
relaciones interétnicas en los
espacios académicos

Sobre la meta del bilingüismo en la Educación Intercultural Bilingüe

Leonor Acuña
Gabriela Lapalma
Universidad de Buenos
Aires (Argentina)

aleonor@uolsinectis.com.ar
ma_g_lb@yahoo.com.ar



Introducción

En las áreas con población aborigen de la Argentina se dan situaciones sociolingüísticas muy diferentes, que van desde regiones casi íntegramente monolingües en una lengua indígena hasta áreas donde la lengua aborigen se aprende como lengua segunda en la adultez (Acuña, 2010a).

La atención de esta variedad de escenarios aparece de manera más o menos explícita en la legislación que, desde la década de 1980, incluye a los pueblos aborígenes en la planificación educativa. Sin embargo, consideramos que hasta ahora no se ha dado una respuesta que defina un marco de *planificación educativa* que incluya las *metas lingüísticas e interculturales* y diseñe la formación *docente y el currículo* necesarios para esos objetivos. Atribuimos esta carencia a que se prefiere una mirada local, casi como de una lupa, sobre las situaciones existentes, más que una propuesta plurilingüe a escala nacional y regional que incluya a todos los hablantes, sea cual sea su situación de partida.

Entendemos que en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (incluida en la Ley de Educación Nacional del año 2006) se hace necesario encarar una planificación de la enseñanza de las lenguas que considere y defina metas de bilingüismo que tengan en cuenta los niveles de conocimiento de cada una de las lenguas, además de las competencias particulares para realizar cada una de las tareas requeridas en el marco de la instrucción formal e informal.

Cuatro lenguas en contacto

Desde el año 2004, integramos un equipo de lingüistas que trabaja con una institución de nivel terciario de formación de maestros aborígenes, dise-

ñando un área de enseñanza de lenguas segundas. En la institución conviven el español, el mocoví, el qom (familia lingüística guaycurú) y el wichí (familia lingüística mataco-mataguayo).

Las tareas que llevamos a cabo incluyen: (a) investigaciones en las gramáticas particulares, estudios de bilingüismo, análisis de errores; (b) el dictado de cursos de formación y actualización en temáticas de lenguas en contacto en sentido amplio; (c) el diseño y la implementación de la enseñanza de las competencias académicas del español como lengua segunda y (d) el diseño del wichí como lengua escolar. En estos últimos dos años, escribimos materiales para la enseñanza de español con fines académicos (Lapalma, Mattiauda y otras, 2009 a, b y c) e iniciamos el análisis de los problemas de enseñanza que enfrenta la institución, considerándolos dificultades en relación con el nivel de conocimiento de los estudiantes para cada una de las lenguas.¹ Es decir, intentamos señalar que los problemas no son ni de los alumnos ni de las lenguas, sino que tienen que ver con un enfoque de enseñanza que se concentra en la reflexión sobre las lenguas y que no considera que hay diferentes niveles de conocimiento de lengua y que el nivel que cada uno alcance tendrá un correlato en el desempeño en las diferentes actividades lingüísticas (Acuña, 2010b).

Desde el punto de vista curricular, las cuatro lenguas que se enseñan en la institución tienen necesidades diferentes. En el área de lengua española, los estudiantes tienen problemas particularmente con las exigencias en el ámbito académico, ya que no están preparados para tomar notas, escribir resúmenes y monografías, hacer informes, dar exámenes orales, entre otras actividades. En cuanto a la lengua wichí, la mayoría de los estudiantes es hablante nativo de la lengua y no requiere, por el momento, otro tipo de enseñanza más allá de las habilidades escritas y metalingüísticas que se les exigirá en su labor docente. El trabajo se concentra entonces en la implementación de la enseñanza del español académico como lengua segunda y en la transformación del wichí en lengua de instrucción de los diferentes

1 En Acuña, Lapalma y Mattiauda (2006) vimos que para los estudiantes [l]a mayor dificultad se da en el segundo año, particularmente en la Didáctica de la lengua en contextos de diversidad en tanto los estudiantes parecen no tener las herramientas lingüísticas en la lengua segunda para poder trabajar sobre ella en el nivel metalingüístico y esta situación redundante en un fracaso en los trabajos que se requieren tanto en las materias mencionadas antes como en otras materias.



niveles educativos.

Las lenguas qom y mocoví, por su parte, se encuentran en otra situación, ya que muchos de los estudiantes pertenecientes a estas etnias poseen un conocimiento elemental (entre A1 y A2)² de esas lenguas. Muchos alumnos, provenientes de la zona de Colonia Aborigen (provincia del Chaco), escenario de una de las últimas grandes masacres perpetradas contra las poblaciones originarias en 1924, conocen sólo algo de vocabulario de la lengua qom. Estos chicos son, por otra parte, altamente competentes en español, pero no les alcanza con aprender la escritura de la lengua qom y mocoví para desempeñarse como maestros en las zonas con este tipo de población. Necesitan, además, aprender a hablar y a comunicarse efectivamente para poder trabajar en contextos urbanos y rurales en los que sus futuros alumnos son bilingües.

Se trabaja en el diseño de la enseñanza del qom y del mocoví como lenguas segundas. Como uno de los primeros resultados del trabajo que venimos desarrollando, desde el año 2009 se dividen los contenidos de la lengua qom en diferentes niveles, y se organizaron los cursos en dos modalidades: a) alumnos que ya conocen la lengua y que necesitan aprender otros contenidos y b) estudiantes que aprenden a hablar al mismo tiempo que aprenden a escribir.

El bilingüismo como meta

Los diferentes trabajos para las diferentes lenguas comparten la meta común de que los graduados egresen como bilingües con por lo menos un nivel B1+ en ambas lenguas. Al mismo tiempo, se busca contribuir al afianzamiento institucional de las lenguas aborígenes.

Para analizar y diseñar el trabajo sobre las competencias lingüísticas necesarias para cumplir con la función de maestro aborigen bilingüe o plurilingüe, empleamos los siguientes documentos:

- Lineamientos de Evaluación de Conocimiento y Uso de Español como Lengua Extranjera (Ministerio de Educación, 2001)

2 Empleamos en este trabajo los nombres de los niveles del Marco de Referencia Común Europeo para las lenguas.

- Marco de Referencia Europeo para las Lenguas (2001)
- Descripción de niveles del Laboratorio (Laboratorio de Idiomas, 2000)
- Los estándares para la enseñanza de lenguas extranjeras del American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)

Estos documentos, pensados para la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, describen los niveles alcanzados por el estudiante a través de la instrucción guiada o no guiada, y definen objetivos en las diferentes habilidades y en relación con los diferentes ámbitos en los que se dé la comunicación efectiva.

Sobre las condiciones lingüísticas de ingreso de los alumnos

Los jóvenes que desean ser maestros bilingües provienen de familias aborígenes mocovíes, qom y wichís. Estos jóvenes y sus familias buscan una formación de nivel superior que contribuya al desarrollo personal, acompañe una reafirmación de la identidad aborígen regional y contribuya a ampliar los espacios para la presencia aborígen. Como ya se mencionó, los ingresantes provienen de familias e historias diversas y sus conocimientos de las lenguas son también diversos.

La meta institucional es formar maestros bilingües y para lograrlo se recibe sin restricciones a todos los jóvenes aborígenes sin importar cuántas lenguas conocen y cuál es el nivel de competencia que poseen en cada una de ellas.

Al tomar este compromiso de ingreso sin condiciones lingüísticas, *la institución se compromete a brindar la enseñanza, práctica e investigación necesarias para garantizar un egresado bilingüe o multilingüe*. Ese es el objetivo en el que estamos trabajando.

Sobre el proyecto con la institución

La meta descripta en el apartado anterior requiere que se garanticen fondos y el tiempo necesario para, entre otras acciones:

- a) a) diseñar y llevar a cabo investigaciones sobre las distintas lenguas que se hablan en la institución
- b) b) diseñar cursos de enseñanza de las lenguas 1 y 2 que se hablan en la

institución

c) c) desarrollar materiales didácticos para ambos fines.

De esta manera, se podrá no sólo garantizar la formación de maestros bilingües interculturales para la EIB argentina sino también consolidar la institución como un espacio nacional de enseñanza e investigación de lenguas para la EIB.

Si bien en la institución mucho se ha trabajado sobre el eje de la interculturalidad, el eje del bilingüismo ha quedado relegado, al igual que en la legislación y en las propuestas ministeriales.

Sobre el nivel de los egresados

Para el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, el “umbral del proceso de adquisición de las habilidades académicas” es aquél en el que el alumno ha logrado un dominio de la lengua que le permite el ingreso a áreas de trabajo y de estudio con eficiencia comunicativa. Es el nivel que puede exigirse para ingresar a estudios terciarios o universitarios.

“En este nivel se presta atención a la complejidad de las estructuras de subordinación y de impersonalidad a fin de lograr una expresión matizada según el destinatario y la situación, y una primera comprensión de textos (orales y escritos) de carácter académico.

En cuanto al aspecto comunicativo, el alumno aumenta sus estrategias diferenciando algunos matices y sutilezas del lenguaje. Puede empezar a adecuar su discurso al registro académico formal, se ejercita en la comprensión de textos literarios y de actualidad, practica las reglas de la discusión y las convenciones con respecto a lo que se puede decir o escribir, aprende a escribir informes y ensayos de opinión. Un alumno que va a desempeñarse en un ámbito académico debe ser capaz de:

- argumentar, tanto oralmente como por escrito.
- exponer sus opiniones e ideas.
- expresar hipótesis con respecto al pasado, al presente y al futuro.
- comprender textos informativos, de opinión y literarios simples, con presuposiciones e implícitos.



- redactar informes y ensayos de opinión en un estilo académico.”
- (Laboratorio de Idiomas, 2000)

Entendemos que un maestro bilingüe debe haber alcanzado una competencia como la descrita en las cuatro habilidades de las dos lenguas: entender, hablar, leer y escribir. Este nivel le permitirá dictar sus clases, hablar con sus alumnos y con los directivos, preparar su material didáctico y avanzar en el aprendizaje de ambas lenguas de manera autónoma.

El nivel descrito por el Laboratorio de Idiomas para las actividades académicas, entendemos es equiparable al nivel B1 + del Marco de Referencia Europeo:

Cuadro 1: Niveles comunes de referencia: escala global
(Tomado del Marco 2001: 266)

USUARIO INDEPENDIENTE	B1	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B2	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes



También es equiparable a un nivel 3+ de la escala ALTE:

Cuadro 2: Descripción de niveles ALTE. (Tomado del Marco Común 2001: 350)

NIVEL DE ALTE	COMPRENSIÓN AUDITIVA/ EXPRESIÓN ORAL	COMPRENSIÓN DE LECTURA	EXPRESIÓN ESCRITA
NIVEL 4 DE ALTE	PUEDE comprender argumentaciones abstractas, como por ejemplo sopesar alternativas y extraer conclusiones.	PUEDE leer con la suficiente rapidez como para cumplir las exigencias de un curso académico.	PUEDE escribir redacciones que muestran su capacidad de comunicación y que ofrecen pocas dificultades al lector.
NIVEL 3 DE ALTE	PUEDE ofrecer presentaciones claras sobre temas conocidos y contestar preguntas predecibles o factuales.	PUEDE leer textos para conseguir información relevante y captar la idea principal de los textos.	PUEDE tomar notas sencillas que sean razonablemente útiles para escribir redacciones o para repasar.

Recordemos que estamos hablando de maestros bilingües, es decir que se debe atender, por lo menos, la enseñanza de dos lenguas: el español y una lengua aborigen. Al docente no sólo se le exigirá que se desempeñe correctamente en la lengua indígena para atender las necesidades de sus alumnos, sino que también deberá desempeñarse adecuadamente en español para realizar actividades propias de la institución escolar, como por ejemplo la realización de actos y otras ceremonias protocolares, con la misma eficacia con la que se pueda desempeñar un docente no indígena.

La realidad de convivencia, parentescos y amistades, hace que la mayoría de los estudiantes sepa por lo menos otra lengua indígena. Creemos que la institución puede proponer un trabajo para una tercera lengua aunque sea en habilidades limitadas a niveles bajos como hablar y entender en un nivel A2.

Dado que las lenguas aborígenes están en *proceso de estandarización* y no disponen todavía de mucho material didáctico, resulta necesario describir en esta etapa qué actividades se espera que los profesores de lenguas indígenas puedan llevar a cabo al terminar sus estudios en la institución, para luego empezar el diseño de materiales didácticos que ayuden a llegar al objetivo propuesto, tanto para la oralidad como para la escritura.

Sobre el diseño de la enseñanza de las lenguas en la institución.

Entre 2004 y 2009

El trabajo conjunto entre universidad e instituto de formación docente pretendió desde un principio contribuir a la formación lingüística de los docentes y alumnos aborígenes. Se buscaba además diagnosticar y diseñar esa área que denominamos laboratorio de segundas lenguas. Se trató de un largo proceso que permitió finalmente pensar las lenguas desde la perspectiva de niveles de conocimiento y uso de las diferentes habilidades.

Entre 2010 y 2012

Los talleres de práctica y reflexión se organizan en torno a los siguientes puntos:

1. Partir del reconocimiento de que el uso de las lenguas es transversal a todas las materias y a todas las actividades que se desarrollan en el instituto.
2. Crear un espacio de análisis y discusión que incluya a todos los docentes, en el que no pueden faltar los docentes de las cuatro lenguas de la institución.
3. Definir las expectativas posibles para esta etapa, sabiendo que a medida que se vayan alcanzando se deberán considerar otras metas más ambiciosas.
4. Analizar qué conocimiento de las lenguas aborígenes sería deseable en el caso de los docentes no aborígenes.
5. Se debe diferenciar el aprendizaje DE la lengua y SOBRE la lengua. Los alumnos que no tengan una competencia por lo menos elemental cumplida de la lengua NO PUEDEN hacer reflexiones metalingüísticas ni se les puede exigir corrección ortográfica, gramatical o léxica desde el principio.



Es decir, los estudiantes tienen que aprender primero habilidades orales que les permitan superar el nivel elemental para luego empezar a trabajar con reflexiones lingüísticas a partir de la lectura y la escritura, que se evaluarán de acuerdo con el nivel alcanzado. En este nivel elemental podrán escribir lo que les resulte necesario para la etapa, y esto es lo que se puede llegar a evaluar a nivel escrito.

6. No se deben perder de vista las cuatro habilidades que se buscan desarrollar:

a) Los cursos para el aprendizaje de la lengua se organizan alrededor de cuatro competencias:

- Comprensión auditiva: ENTENDER
- Comprensión lectora: LEER
- Producción oral: HABLAR
- Producción escrita: ESCRIBIR

b) La TRADUCCIÓN ocupa un lugar importantísimo en las actividades de los docentes aborígenes y en la vida escolar (recordemos también el importantísimo lugar de la traducción de la Biblia). Pero tenemos que tener en cuenta que es una competencia que sólo se aprende si se la enseña, y que lleva un nivel de dificultad muy alto en relación con otras competencias. No se aprende espontáneamente como sucede con cierto nivel de habla y de comprensión.

7. Analizar cuidadosamente las cargas horarias estimadas para alcanzar los objetivos propuestos.

¿Por dónde empezar? Sobre el bilingüismo y el plurilingüismo indígena

La Ley Nacional de Educación sancionada a fines de 2006 incluye la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad junto con las de Técnico-Profesional, Artística, Rural; entre otras. Es evidentemente un interesante avance que la EIB se conciba abierta a toda la población, pero nos parece una falencia que la meta del *bilingüismo* se encuentre descripta sólo para la enseñanza de inglés como lengua segunda y en relación con la posible inserción laboral de los egresados del nivel medio. Es decir, en el ámbito legislativo, no aparece la necesidad de la enseñanza de español como lengua segunda ni lo que se espera en términos lingüísticos de la EIB. En otras palabras, el plurilingüismo se reconoce, pero no se reconocen las lenguas que lo constituyen (Acuña, 2010a).

Por otra parte, en los ámbitos académicos, el *bilingüe aborígen* no tiene un lugar relevante, ya que la preocupación sobre las lenguas lo deja afuera en tanto no se lo ve como actor ni como protagonista del mantenimiento de esas lenguas: no es un interlocutor especializado y más bien es cuestionado si no garantiza la transmisión del conocimiento lingüístico.

En el mundo escolar, en el que el único bilingüe es el maestro aborígen, la desvalorización recorre sus dos lenguas: “no hablan ni escriben bien español”; “no pueden enseñar *su* lengua”. Su bilingüismo es descripto siempre como incompleto o deficiente, y no se considera que no existen suficientes materiales para que puedan enseñar *su* lengua, ni enseñanza de español como lengua segunda en todos los niveles educativos que han transitado.

Si queremos cambiar las cosas, creemos que es necesario completar estas declaraciones de la Ley de Educación Nacional con una definición sobre la meta que se busca alcanzar. Nuestro país fue definido como multicultural y multilingüe (Resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Educación) por su constitución poblacional, pero ¿cómo imaginamos lingüística y culturalmente un país con la posibilidad de la EIB para todo el sistema educativo?

No es el propósito de este artículo hacer un análisis del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001) ni proponer su adopción en nuestros países. Pero, dado que en los ámbitos de la enseñanza de lenguas extranjeras se emplea la escala propuesta por el Marco, proponemos tener en cuenta también en qué contexto de propuestas de políticas lingüísticas se definieron esas escalas y, muy especialmente, sobre qué declaraciones de principios en relación con el plurilingüismo, sobre todo en aquellos aspectos en los que nos ayudan a preguntarnos por qué y para qué estamos trabajando sobre nuestras lenguas.

El Marco refiere a tres definiciones del Consejo de Europa de 1998 que queremos citar:

- Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas.
- Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello

se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos.

► Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva. (Marco, 2001: 23)

En el Marco de Referencia Común Europeo lo *intercultural* ocupa un lugar fundamental: se habla de enfoque, de experiencias, competencia, capacidades, conciencia, destrezas, conflictos, malentendidos interculturales. Una de las destrezas y habilidades interculturales descriptas es:

“La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas”
(Marco, 2001: 107. El destacado en bastardilla es nuestro).

Este es el papel que desempeñan en muchos casos los docentes bilingües en nuestro país, tanto informalmente como cuando se les pide que traduzcan, como formalmente en muchos de los proyectos en los que para trabajar sobre la interculturalidad se propone explicitar las pautas “de los otros”, “de las comunidades”; con el objetivo de comprender la situación multicultural con la que la educación se enfrenta.

Recordemos la afirmación de Grosjean (1989) de que en la cabeza de un bilingüe no se encuentran dos hablantes monolingües:

“... el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto. Por ejemplo, los interlocutores pueden cambiar de una lengua o un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua o un dialecto a otro, explo-



tando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra.” (Marco, 2001: 24)

Vemos en estos apartados que no se pueden separar claramente las competencias en una y otra lengua, en una y otra cultura. La interculturalidad y el plurilingüismo otorgan ventajas, mayor flexibilidad, y, por lo menos, una mirada más amplia sobre el fenómeno que se pretende trabajar.

“En la competencia cultural de una persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes” (Marco, 2001: 25).

Si las planificaciones se hacen desconociendo estas ventajas y sin poder graduar los conocimientos de acuerdo con los niveles, se perderán grandes conocimientos propios de los hablantes y no se podrá llegar a una meta que resulte efectiva para el lugar en la sociedad que se espera de los graduados.

Como ya dijimos, en las acciones educativas no se proponen metas en relación con el bilingüismo que consideren los diferentes puntos de partida que existen en el país. En los ámbitos universitarios hay una gran preocupación por la documentación de las lenguas, por los procesos de retracción lingüística, pero, en general, en los espacios en los que se forman los docentes bilingües no se planifica la enseñanza de las lenguas indígenas como lenguas segundas; a pesar de las exigencias y necesidades que el país tiene como nación plurilingüe. Tampoco se les da a los indígenas la posibilidad de aprender español como lengua segunda, especialmente en lo referido a las competencias académicas.

En la Argentina, y en el marco de la EIB y del bilingüismo en particular, tenemos que proponer medidas que tengan una meta específica, que se pueda alcanzar a partir del avance en los diferentes niveles de conocimiento de las lenguas, puesto que hay instituciones de formación docente que asumen el compromiso de formar a docentes bilingües e interculturales. Desconocer las metas lingüísticas del bilingüismo y no planificarlo porque no se consideran los diferentes puntos de partida, constituye un gran perjuicio para

esta modalidad educativa y deja a los indígenas, una vez más, excluidos.

Bibliografía citada

- Acuña, Leonor (2010a) “Lenguas propias y lenguas prestadas en la EIB”. En: Silvia Hirsch y Adriana Serrudo (comps.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Acuña, Leonor (2010b) ms “El bilingüismo como meta en la EIB”. En: *Segundas Jornadas Internacionales de Adquisición y Enseñanza del Español como Primera y Segunda Lengua*. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 9, 10 y 11 de septiembre de 2010.
- Acuña, Leonor; Gabriela Lapalma y Lorena Mattiauda (2006) “Diagnóstico del español como lengua segunda en competencias académicas entre estudiantes Aborígenes del Chaco”. En: *Actas 1ª Jornadas de Lectura y Escritura del Litoral*. Santa Fe 21, 22 y 23 de septiembre de 2006. <http://www.fhuc.unl.edu.ar/escrituraylectura>
- Grosjean, F. (1989) “Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person”. En: *Brain and Language* 36: 3-15.
- Lapalma Gabriela, Mattiauda, Lorena, Ojea, Gladys, Pellegrini, Paz, Ríos Flores, D., Rodríguez, L., Sgarbi, S. y Shimabukuro, Cecilia (2009a) *¡Ahora sí! Libro de enseñanza de español. Apoyo para el nivel terciario. Nivel 1*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Lapalma Gabriela, Mattiauda, Lorena, Ojea, Gladys, Pellegrini, Paz, Ríos Flores, D., Rodríguez, L., Sgarbi, S. y Shimabukuro, Cecilia (2009b) *¡Ahora sí! Libro de enseñanza de español. Apoyo para el nivel terciario. Nivel 2*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Lapalma Gabriela, Mattiauda, Lorena, Ojea, Gladys, Pellegrini, Paz, Ríos Flores, D., Rodríguez, L., Sgarbi, S. y Shimabukuro, Cecilia (2009c) *¡Ahora sí! Libro de enseñanza de español. Apoyo para el nivel terciario. Libro de soluciones de los niveles 1 y 2*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Lapalma, Gabriela; Mattiauda, Lorena y Shimabukuro, Cecilia (2006) “Propuesta didáctica para mejorar las competencias académicas de futuros maestros aborígenes del Chaco”. En: Bourlot, Tirso; Bozzuto; Crespo, Carolina; Hecht, Ana Carolina y Kuperszmit, Nora (Editores) *Entre pasados y presentes II*. Buenos Aires: Fundación de Historia Natural Félix de Azara.



Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001) Madrid: Instituto Cervantes, Grupo Anaya (Trad. de *European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe 2001) http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Documentos:

- Laboratorio de Idiomas. 2000. Descripción de niveles. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. <http://www.idiomas.filo.uba.ar/cursos.htm>
- Ministerio de Educación. 2001. *Lineamientos de Evaluación de Conocimiento y Uso del Español como Lengua Extranjera*. Resolución 919/2001 del Ministerio de Educación y Resolución n° 3164 del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto. Buenos Aires.



Programa de Enseñanza de la lengua mapuche

Elisa Loncon Antileo
Universidad de Santiago
de Chile (Chile)

elisa.loncon@usach.cl



Introducción

El Programa de Educación intercultural bilingüe tiene la gran misión de implementar la enseñanza obligatoria de las lenguas indígenas conforme a lo establecido en el decreto 280 del 25.09.2009. Para apoyar la implementación de este proceso, el Programa ha elaborado los programas de enseñanza de las lenguas aymara, mapudungun, rapanui y quechua. Estos documentos contienen una propuesta de desarrollo de los Objetivos y Contenidos Mínimos Obligatorios de la asignatura de lengua indígena a nivel de aprendizajes esperados, indicadores de evaluación, y propuesta de actividades didácticas. En los programas además se asume el método de enseñanza aprendizaje comunicativo funcional, combinado con las metodologías de enseñanzas empleadas en la tradición de los pueblos respecto al desarrollo del lenguaje. En la presente ponencia se analizará el programa de enseñanza de la lengua mapuche en el marco del nuevo proceso, identificando las fortalezas, debilidades y desafíos que impone su implementación.

Los antecedentes

En Chile se implementa la educación intercultural bilingüe desde el Ministerio de Educación a partir de 1996, cuando se crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB –MINEDUC) con el respaldo de la Ley Indígena 19.259, de 1993. El año 2006 el Ministerio de Educación aprobó los objetivos fundamentales y contenidos mínimos del subsector de lengua indígena y el año 2009 crea la asignatura de lengua indígena, que considera la enseñanza del aymara, quechua, rapa nui y mapudungun. El programa de enseñanza de la lengua mapudungun es un instrumento didáctico pedagógico para implementar la asignatura de mapudugun en las escuelas que se suman al programa.

En lo que sigue, se revisará la situación de la interculturalidad en Chile y la del bilingüismo mapudungun-castellano, con el objeto de contextualizar la enseñanza de la lengua mapuche y comprender los aportes del programa.

Sobre la educación interculturalidad bilingüe, el modelo educativo aun cuando recibe el nombre de educación intercultural, por sus características políticas culturales es más multicultural que intercultural. Entendiendo por multiculturalidad la convivencia en un mismo espacio social, de personas identificadas con culturas diversas, sin que exista el diálogo ni el reconocimiento de derechos del otro como condición. El modelo multicultural estatal, es una forma de racismo negada, invertida, auto referencial, que permite reafirmar la propia superioridad del sistema hegemónico por sobre los pueblos indígenas. Es el respeto sin cambiar nada, se respeta pero se coloniza¹.

Respecto al bilingüismo, un estudio sobre el Perfil Sociolingüístico de los mapuches encargado por CONADI el año 2005, da cuenta del “notorio y preocupante retroceso del *mapudungun*, y su reemplazo por el castellano” en los últimos años. Esto ha sido advertido por diferentes autores, entre ellos Salas (1992), Vergara y Gundermann (2005), Zúñiga (2007) y Gundermann, Caniguan, Clavería y Faúndez (2008).

El año 2005 CONADI ordenó un estudio del Perfil sociolingüístico de comunidades mapuche de la VIII, IX y X Región (CONADI-UTEM, 2007). Según el test de competencia, el 61,7% de la población mapuche de 10 años o más carece de competencia en su lengua. Sólo un 38,3% del total demuestran competencia (El nivel básico alcanza un 4,0% y el intermedio un 9,6%, niveles considerados insuficientes por el estudio para desplegar una comunicación expedita con la lengua mapuche. La competencia alta alcanza el 24,7% de los mapuches, concentrándose este atributo entre los adultos y adultos mayores. Un lugar prominente ocupan en este grupo algunos mayores que, además, dominan mejor su lengua que el castellano.

La Araucanía es la mejor posicionada en el bilingüismo mapuche-caste-

1 De Cunningham, Anotaciones sobre Estado Multinacional y ciudadanía intercultural, Ponencia en IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Antigua, Guatemala 19-22 de octubre del 2010.



llano, pero sin que el estado de cosas allí presente pueda ser considerado libre de problemas. Un poco más de la mitad de las personas demuestra competencia en su lengua (un 51,6%), al sumar la competencia básica, media y alta que consigna el estudio, pero sólo un tercio (33,2%) presenta una competencia alta, situación de dominio a la que se debe aspirar para asegurar la vitalidad de la lengua.

Tabla I. Distribución de la competencia con el mapudungun según regiones de residencia (en cifras ponderadas y proyectadas), en Gundermann, Canihuan, Clavería y Faúndez (2008).

	NIVEL DE COMPETENCIA EN MAPUZUGUN					TOTAL
	SIN COMPETENCIA	BÁSICA	INTERMEDIA	ALTA		
REGIÓN DEL BÍO BÍO	1567 80,0%	445 2,3%	1342 6,9%	2121 10,8%		19565 100%
REGIÓN DE LA ARAUCANÍA	80212 48,4%	8715 5,3%	21689 13,1%	54974 33,2%		165590 100%
REGIONES DE LOS RÍOS Y LOS LAGOS	57537 90,8%	738 1,2%	824 1,3%	4245 6,7%		63344 100%
TOTAL	153406 61,7%	9898 4,0%	23855 9,6%	61340 24,7%		248499 100%

Fuente: Test de competencia lingüística, mayo-julio de 2007, UTEM-CONADI

En la VIII Región la zona pehuenche del Alto Bío Bío tiene un alto nivel de bilingüismo y hasta monolingüismo de chedungun sin embargo la provincia de Arauco (comunas de Lebu, Cañete, Los Álamos, Contulmo y Tirúa) el hablante bilingüe es escaso.

El estudio también señala que la región de los Ríos y de los Lagos presenta la situación más compleja en cuanto a permanencia de la lengua. Apenas un 6,7% de la población mapuche de esta extensa zona -principalmente mayores y ancianos- posee competencia alta demostrable y se encuentra en las comunas cordilleranas de la provincia de Valdivia. La competencia intermedia y la básica se presentan en porcentajes mínimos. Como resulta-

do, un 90,8% del total no tiene competencia alguna en la lengua originaria.

La enseñanza de la lengua mapuche

La enseñanza de la lengua mapuche en la escuela y su uso no tradicional tiene su origen en las escuelas misionales, católicas y protestantes. En 1777, el padre Jesuita Harvestat, sacó el primer cancionero Chilidungu (Roldón; 1998). Hasta los años 60 en las iglesias protestantes todavía circulaba un repertorio de canciones en lengua mapuche que hoy quedan en la memoria de la gente; no cabe dudas de que el método más explorado en esta experiencia se centró en el aspecto memorístico y de traducción de la doctrina cristiana a la lengua indígena.

A fines del siglo pasado hay dos experiencias sobre enseñanza de la lengua mapuche en la escuela, la de la Fundación Magisterio de la Araucanía (Loncon; 1998) y la de la Fundación Instituto Indígena. La primera inició su experiencia en 1978; en esta la enseñanza del mapudungun fue realizada con la participación de profesores mapuches, quienes produjeron libros de texto, desde primero hasta octavo año básico, llegando a solicitar en el año 1993 al Ministerio de Educación la autorización para reemplazar la asignatura de francés por clases de lengua mapuche en sus establecimientos.

La experiencia de la Fundación Instituto indígena data de 1983, quienes se focalizaron en el Liceo Guacolda de Chol – Chol, desde entonces hasta la fecha el Liceo, mantiene como asignatura la enseñanza de la lengua mapudungun, la que a largo de los años ha sido impartida por profesores o agentes educadores tradicionales mapudungun hablante.

La metodología de enseñanza empleada en los primeros tiempos derivó del modelo de educación intercultural bilingüe de transición, en éste se enseña la lengua indígena para facilitar el aprendizaje de castellano (López, 2004), los estudiantes son alfabetizados en la lengua indígena y luego transfieren el proceso de lectoescritura a la lengua oficial.

En los años 90 se realizaron diversos programas pilotos de educación intercultural bilingüe (Loncon y Martínez, 1998). En estos se incorporó la enseñanza de la lengua mapuche a la escuela sin el apoyo o la orientación



en cuestiones didácticas metodológicas ni curricular del MINEDUC. En la mayoría de las escuelas donde se enseñaba la lengua indígena, los niños estudiaban con listas de vocabularios o traducción de palabras que debían memorizar.

Hoy, el PEIB MINEDUC, pretende cambiar la situación con la creación de la Asignatura de Lengua indígena (2010), y la propuesta de programas de estudios en las respectivas lenguas indígenas hoy vigentes.

Programa de estudio, Sector de Lengua Indígena: mapudungun.

El Programa de enseñanza de la lengua mapuche forma parte de la política de revitalización de las lenguas indígenas emprendida por el Ministerio de Educación, amparado por el decreto 280 del 25.09.2009. La propuesta se gestó cuando el Ministerio de Educación presentó el 14 de marzo de 2006, a consideración del Consejo, su propuesta oficial de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para el subsector Lengua Indígena de la Enseñanza Básica, elaborada por dicha Secretaría de Estado.

Para construir el programa se revisó la literatura existente respecto a la enseñanza del mapudungun incluyendo planes y programas propios elaborados por los docentes de escuelas de EIB, producción oral y escrita existente, entre ellos música, poesía, narrativa y otros.

La propuesta de programa fue revisada continuamente con un equipo de profesores hablantes de la lengua mapuche². Una vez elaborado el programa se procedió a realizar un micro taller de consulta en la VIII, IX y X Región, oportunidad en que se compartió la propuesta a los educadores tradicionales, profesores y dirigentes y se recogieron sus sugerencias y nuevos insumos.

Previo elaboración del programa se realizó un estudio sobre los “Lineamientos Técnicos para la Elaboración de los Textos y Materiales de Apoyo para la Enseñanza de las Lenguas Indígenas (2007)”, donde se establecie-

2 Se agradece el apoyo en la elaboración del Programa de Mapudugun a las supervisoras de la Secretaría Regional Ministerial de la IX Región y VIII Región, a Norma Quidel, Marianela Cartés y Domingo Carilao.

ron los lineamientos técnicos para la elaboración de los textos y materiales de apoyo para la enseñanza de las lenguas indígenas. Los lineamientos comprenden los siguientes componentes: definiciones conceptuales y posicionamiento frente al tema de la educación intercultural bilingüe, la enseñanza de la lengua indígena, el alfabeto, lineamientos para la elaboración de videos y una revisión bibliográfica que sugiere textos que deben ser revisados.

Componentes del programa

Se organiza mediante dos ejes: oralidad y comunicación escrita. La oralidad se divide en Tradición Oral y Comunicación Oral, ambos considerados destrezas complementarias. La Tradición Oral, comprende prácticas lingüísticas asociadas a la cultura, que forman parte del patrimonio histórico de cada pueblo. Así, las secuencias de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios en Tradición Oral apuntan tanto a escuchar y comprender relatos fundacionales de la memoria local y territorial, como a reproducir y utilizar prácticas discursivas respetando convenciones sociales, momentos y espacios rituales, lo que incluye la recreación de canciones tradicionales de la cultura indígena.

La Comunicación Oral integra interacciones cotidianas, prácticas discursivas y conocimiento y manejo de la lengua. Comprende las relaciones cotidianas entre las personas de una comunidad, lo que implica conocer y distinguir, por ejemplo, las formas de saludos, de convivencia, los principios de pertinencia ante los mayores y los pares. También incluye la comprensión y producción de textos orales en lengua indígena, tanto tradicionales como actuales y de progresiva complejidad, el aprendizaje de las características fonológicas o sonidos propios de la lengua con la comprensión de las características propias de la lengua, lo que permite la creación de nuevas palabras.

La Comunicación escrita, tiene por objeto desarrollar habilidades escritas en la lengua mapuche, considerando que la escritura de la misma es importante y constituye una nueva forma de comunicación. Se asume que los niños transfieren sus conocimientos de la escritura de la L1 a la L2. La

implementación de este sector busca que niñas y niños de estas escuelas tengan acceso a ambos beneficios.

Las dos secuencias de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios que componen este eje buscan potenciar por un lado, el conocimiento del código escrito en lengua indígena, considerando sus características propias y por otro, fomentar la comprensión y producción escrita de distintos tipos de textos en Lengua Indígena.

IV Estructura del programa

El programa se organiza conforme a los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) de la enseñanza de la lengua indígena. Para ello se identifica un contenido cultural que actúa como contenido rector. Luego se definen los “aprendizajes esperados” en función del CMO e indicadores- Evaluación por cada aprendizaje esperado. Los aprendizajes esperados corresponden a ¿Qué queremos que aprendan los niños? Y los indicadores a ¿Cómo sabemos que aprendieron y que hacen con el aprendizaje una vez que lo aprendieron?

El programa incorpora además dos o tres “actividades sugeridas”, también se entregan insumos para el docente, estos son herramientas (didácticas, metodológicas, lingüísticas, culturales) para desarrollar la actividad. También se proporciona un repertorio lingüístico, y mapas Semántico y un repertorio sintáctico.

Contenidos mínimos obligatorios Nivel Básico 1 (NB1)

I. Oralidad

1. Tradición Oral

- Reconocimiento y valoración del acto de escuchar como práctica fundamental de la Tradición Oral.
- Audición y comentarios sobre relatos locales, familiares y territoriales.
- Identificación de expresiones propias de la historia familiar y territorial en los relatos escuchados.
- Audición y reproducción de canciones tradicionales propias del ám-



bito familiar y social.

- ▀ Audición y reproducción de canciones que incorporan sonidos de los seres de la naturaleza.
- ▀ Reconocimiento de las formas de interacción social por medio de las canciones.

2. comunicación Oral

- ▀ Reconocimiento y práctica de normas de saludo en diversas situaciones de interacción social.
- ▀ Intercambio de información personal referente a su nombre, familia y territorio.
- ▀ Audición de diversos textos literarios breves en lengua indígena.
- ▀ Utilización de vocabulario relacionado con nociones elementales de espacio, tiempo y parentesco en lengua indígena.
- ▀ Distinción auditiva de sonidos, palabras y expresiones de la vida cotidiana culturalmente significativos.
- ▀ Audición comentada de relatos realizados por usuarios “competentes de la lengua”.

II. Comunicación escrita

- ▀ Lectura lúdica de textos apropiados para la edad, pertenecientes al pueblo indígena.
- ▀ Reconocimiento de la relación de correspondencia entre letras y su sonido.
- ▀ Reconocimiento y distinción de palabras en textos escritos en lengua indígena.
- ▀ Lectura y escritura de palabras y expresiones de uso frecuente: términos de parentesco, nominaciones espaciales, temporales y elementos de la naturaleza.
- ▀ Ejemplo de desarrollo del Programa de lengua mapuzugun.



CMO: Audición de diversos textos literarios breves en lengua indígena.
CONTENIDO CULTURAL: Ayekan Zugun³.

APRENDIZAJES ESPERADOS	INDICADORES
Comprenden textos literarios breves: <i>ketxokantun zugu</i> 'juego de palabras' y <i>pichike txoy zugu</i> 'versos breves'.	Se mantienen atentos mientras escuchan <i>ketxokantun zugu</i> 'juego de palabras' y <i>pichike txoy zugu</i> 'versos breves'. Reproducen los textos literarios breves.
Amplían sus repertorios lingüísticos con nuevas palabras y expresiones.	Juegan con palabras aplicando las reglas y expresiones aprendidas.

Ejemplos de actividades

ACTIVIDAD: Investigan en sus familias, comunidades o localidades pichike txoy zugu versos tradicionales, o ketxokantun zugu.

EJEMPLOS: Investigan en la familia o comunidad algunos pichike txoy zugu 'versos cortos' y ketxokantun zugu 'trabalenguas': como por ejemplo:

Melhi antü lhalu mogeltukefin, kaz kaz, kaz kaz, kaz kaz.

'Revivo a los que mueren después de cuatro días, kaz kaz, kaz'.

Kiñe pichi achawall epe kurami kosh kich kach piyawí

'Una pollita está casi por pone, anda diciendo koch kich kach'.

- Presentan los versos recopilados. Con ayuda del educador tradicional copian en la pizarra los versos y trabalenguas recopilados y luego en sus cuadernos.
- Reproducen uno por uno los versos, forman grupos y eligen un verso o trabalenguas por grupo.

³ El programa está escrito en el alfabeto Azüncheñi, (CONADI y MINEDUC), por ser el oficial. Se recomienda incorporar el uso de la letra /d/ y la letra /v/ cuando así lo exija la variante de la lengua en las palabras respectivas.

- Memorizan el texto elegido y lo presentan a sus compañeros y compañeras.

Orientaciones al docente

Ketxokantun zugu ‘juego de palabras’ y *pichike txoy zugu* ‘versos breves’ son textos lúdicos y forman parte del conocimiento de las familias y comunidades. Estos se crean y otros pasan de generación en generación. Se utilizan para entretener, ejercitar la memoria, afianzar la comunicación y desarrollar la creatividad. Se destacan el *konew* o adivinanza, los trabalenguas y los versos.

El educador tradicional tendrá que investigar y registrar en la comunidad estos textos y seleccionar aquellos que sean pertinentes para los niños. Para su aprendizaje es fundamental ejercitar la correcta pronunciación, ritmo y entonación de los mismos, así como la lógica de la repetición o la complementación de sílabas o palabras. Los textos lúdicos también se pueden inventar, pero es necesario mantener la lógica de la construcción de los versos, lo que hace con facilidad un hablante competente.

Repertorio lingüístico

PALABRAS NUEVAS

Katrükantun zugu ‘Palabras recortadas’

Pichike txoy zugu ‘versos cortos’

Zugukantun/ ‘Juego de palabras’

Ketxokantun zugu Trabalenguas

Inawentun ‘Imitar’

Üyimkantu ‘Sobrenombre’

Mapa sintactico

USO DEL *ti* Y *ta*

Ti kawell

Ta chi waka

DEMOSTRATIVOS

Tüfa: esta, este, esto, estos, estas.

Tüfey: ese, esa, esos, esas.

Tüye-tiye -iye: aquel, aquella.

177



Desarrollo lingüístico de las lenguas indígenas en la escuela

1. El sentido de la enseñanza de la lengua mapuche además de que los niños la estudien y aprendan es fortalecer el desarrollo de la propia lengua; por ello se incentiva a que los estudiantes produzcan textos escritos y los perfeccionen, para ello será necesario que compartan sus creaciones, corrijan, y revisen con los sabios ancianos y adultos. Cuando éstos entiendan y acepten lo escrito, ya pueden disponer del material para la escuela.

2. Recuperar los conocimientos lingüísticos perdidos. La pérdida de saberes se manifiesta en el uso del lenguaje superficial, sobre todo a nivel léxico. En muchos casos la gente utiliza préstamos innecesarios, en este caso se recomienda corregir y crear conciencia sobre la importancia de la recuperación de palabras en desusos. La recuperación de los saberes implica contacto con adultos y realizar investigación de campo.

3. Atender a la terminología nueva. Significa dar paso a la ampliación de recursos lexicales (desde la manera de nombrar el cuaderno, lápiz, etc.) y evaluar su aceptación o rechazo y su difusión.

4. Incorporar sesiones de análisis y de fortalecimiento lingüísticos. Intercambio lingüístico con otras variantes y pueblos de distintas regiones que tienen la misma lengua para aumentar la inteligibilidad entre variantes.

5. Se asume una didáctica de enseñanza de las lenguas *originarias* que articula a los educandos con sus comunidades. Ésta reconoce al sujeto y su comunidad, asume sus experiencias, saberes, valores, la realidad en la que está inmersa. Los sujetos también resguardan la cultura de sus pueblos en sus respectivas lenguas.

6. Promoción de los derechos lingüísticos de las comunidades. Las actividades didácticas deberán crear conciencia en los pueblos sobre sus derechos culturales y lingüísticos, informar sobre los instrumentos nacionales e internacionales que los apoyan, estudiar y difundir estrategias antirracistas. Las personas y comunidades originarias que no conocen sus derechos están expuestas al abandono, prohibiciones y cuestionamiento de sus prácticas culturales producto de los prejuicios existentes acerca de las mismas. Esto

puede verse cuando a los indígenas se les prohíbe el uso de sus lenguas, que son el centro de sus culturas, o el uso de su vestimenta que es un signo de su identidad. También es necesario atender la negación y la autonegación de la identidad, cultural y lingüística en los jóvenes y sus familias.

7. El programa está escrito en el alfabeto Azüncheffi, (CONADI y MINE-DUC), por ser el alfabeto oficial.

Conclusiones

La implementación de la asignatura de lengua mapuche plantea grandes desafíos, no sólo contar con ciertos requerimientos técnicos metodológicos sino también con conocimiento y reflexión sobre la lengua.

El programa requiere la socialización con los educadores tradicionales, para la apropiación del instrumento, procurando que el mismo se convierta en un dispositivo que genere nuevas actividades de aprendizaje.

A su vez es necesaria la capacitación de los educadores tradicionales en el uso del lenguaje especializado de la enseñanza de la lengua y en metodologías de enseñanza.

Seguimiento a la aplicación de la propuesta por parte de supervisores especialistas en la enseñanza de la lengua mapuche.

Bibliografía citada

- Alonqueo, Martín. (1985) *Mapuche Ayer-Hoy*. Padre las Casas-Temuco: Imprenta y Editorial San Francisco.
- Álvarez, Pilar (1986) “Descripción Fonológica del Huilliche, un Dialecto del Mapuche o Araucano del Centro-Sur de Chile”. *Tesis de Magíster en Artes con Mención en Lingüística*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Augusta, Felix de (1903-1999) *Gramática Mapuche Bilingüe*. Santiago: Ediciones Séneca.
- Caniguan, Jaqueline (2009) “Los caminos del mapudungun”. Azkintuwe.org
- Catrileo, María (1988) *Mapudunguyu: Curso de Lengua Mapuche*. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Consejo Superior de Educación (2010) “Informe Consejo Nacional de Educación Plan y Programas de Estudio Lengua Indígena Segunda Presenta-



- ción” Santiago: www.cned.cl/public/secciones/.../InformeLenguaIndigena.pdf
- Chiodi, Francesco; Loncon, Elisa (1999) *Crear Nuevas Palabras*. Temuco: Pe-huén.
- Gundermann Hans; Caniguan Jaqueline y otros (2008). *Perfil sociolingüístico de comunidades mapuche de la VIII, IX y X Región*. Santiago: CONADI-UTEM.
- Loncon, Elisa; Martínez Christian (1998) *Construyendo una Educación Intercultural Bilingüe Mapuche*. Temuco: SIEDES y Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- Loncon, Elisa (1999) *Wiriaiñ Mapuzugun*, Temuco: Imprenta Kolping, Conadi-Siedes.
- Martínez, Christian; Loncon, Elisa (2000) *Pichikeche Guía intercultural para la educación preescolar*. Temuco: Conadi-Siedes.
- _____. (2000), *Bío-Bío Wingkul, Pewenche Epew*. Temuco: SIEDES-CONADI.
- _____. (1998) *Pichi Achawall, texto de enseñanza de la lengua mapuche para niños*, Temuco: Conadi-Siedes.
- MINEDUC (2002) “Orientaciones curriculares para la educación en el contexto mapuche” Santiago: PEIB – MINEDUC.
- Quidel Gloria (2006) “La Enseñanza del Mapudungun en Comunidades Mapuche, en el marco del PEIB – MINEDUC, Orígenes”, Padres las Casas: www.redq.cl/experiencias-innovadoras/14-serie-educacion-y-pobreza/87-liceo-particular-guacolda-de-chol-chol-.html.
- Salas, Adalberto (1992) *El Mapuche o Araucano*. Valparaíso: Editorial Mapfre.
- Sepúlveda Gastón, Tirado F, (2010) *Guías Pedagógicas del Sector Lengua Indígena. Material de apoyo para la enseñanza del Mapuzugun*, Santiago: UNICEF Chile.



Apropiación y escuela media en comunidades qom del Chaco, Argentina.

Teresa Laura Artieda
Yamila Liva
Universidad Nacional del
Nordeste (Argentina)

tereartieda@gmail.com
yamilaliva@hotmail.com



Presentación

En una localidad de la provincia del Chaco (noreste de Argentina) denominada Pampa del Indio, desde 2001 funciona una escuela secundaria para jóvenes qom. Tiene su origen en un proceso de organización y movilización en torno al territorio y a la educación por parte de organizaciones indígenas de la zona, proceso que en los años más recientes data aproximadamente de 1994 (Artieda, Ojeda, Liva, 2010). La escuela depende del Estado provincial y asume la modalidad de Bachillerato libre de adultos bilingüe intercultural con salida laboral con dos orientaciones: atención primaria de la salud indígena y formación pedagógica. El análisis del proyecto escolar y del lugar que ocupa la organización indígena en su conformación y desarrollo nos permite discutir acerca de procesos de apropiación de la institución por parte de la citada organización. Asimismo, se busca reflexionar acerca de la educación bilingüe intercultural considerándola como proyecto en construcción que se configura en un campo de tensiones entre diversos actores –organización indígena, Estado provincial, docentes- con intereses diferentes y en ocasiones contrapuestos.

Disponemos de un corpus empírico relevado en entrevistas en profundidad a referentes del proyecto, registros de campo, documentación y normativa del Ministerio de Educación provincial. El trabajo es un recorte de un proyecto de investigación que estudia el trabajo docente en escuelas secundarias de la provincia del Chaco, en Argentina¹.

1 El proyecto se denomina "Configuraciones y significados del trabajo docente en instituciones de nivel medio en contextos rural, urbano e interétnico de la provincia del Chaco". Investigadoras Responsables: Delfina Veiravé y Teresa Artieda. ANPCyT/SGCyT-UNNE. Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco, Argentina.

La apropiación y sus dimensiones, una perspectiva posible para comprender la escuela

184

“Parto de una concepción de las escuelas como lugares de intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar. Concibo las escuelas como lugares “permeables” a los procesos culturales y sociales del entorno. Desde esta óptica, la escuela deja de ser una institución “relativamente autónoma” que se reproduce a sí misma de manera casi inmutable. Es, en cambio, un ámbito en el que pueden ocurrir diversos procesos sociales y culturales. La reproducción es así un proceso entre otros muchos posibles, incluida la diferenciación, la resistencia, la negociación, la inclusión y la exclusión, la producción y la formación cultural. Entre estos procesos, la apropiación es uno particularmente complejo e interesante.” (Rockwell, 2005: 28).

Comenzamos con esta cita porque encontramos que expresa uno de los modos más comprensivos y sintéticos de exponer lo que ocurre en la escuela media que seleccionamos para el estudio. Esperamos que esta breve exposición ponga de manifiesto su carácter de espacio de intersección de procesos políticos, culturales y educativos que ocurren en las décadas recientes de Argentina en relación con los pueblos indígenas.

Para su análisis nos centraremos en la potencialidad del concepto de apropiación². Elegimos estructurar la exposición según tres dimensiones de apropiación que Rockwell (ibíd.: 33-34) distingue siguiendo el planteo de Chartier (2003, en ibíd.), a saber, arraigada en luchas sociales, transformativa y múltiple.

2 “El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir *simultáneamente* un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural. El término sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan. Chartier considera que Foucault restringe el significado de ‘apropiación social’ a procedimientos de control y negación del acceso popular al discurso público. En contraste, Chartier propone una noción... que ‘acentúa los usos plurales y los entendimientos diversos’. (En relación con la transformación de representaciones) se generan ciclos de apropiación cuando los grupos dominantes confiscan las tradiciones populares y alteran su uso y significado, así como cuando los grupos subordinados ocupan los espacios y reclaman los símbolos que anteriormente estaban restringidos a las élites. (De esta manera) los grupos emergentes pueden convertir en ventaja los recursos culturales que originalmente estaban destinados a realizar el trabajo de dominación” (Rockwell, op.cit.:29-31).



El origen de la escuela, una apropiación arraigada en luchas sociales

En Pampa del Indio³, la escuela surge en el seno de organizaciones qom que en las décadas recientes reivindican sus adscripciones étnicas y encaran de manera visible luchas por derechos a la tierra y a la educación. Es dable observar en varios casos una doble pertenencia de qom a organizaciones indígenas y a nucleamientos políticos, sociales y sindicales que agrupan a sectores campesinos indígenas y criollos. El actual director de la escuela –de origen qom– reconoce ser dirigente en dos organizaciones indígenas cuando menos. Paralelamente, desde décadas atrás tienen inserción en la zona una ONG criolla *Che Eguera* que actúa de asesora de la escuela e intermediaria entre ésta y poderes estatales locales o provinciales; y la Pastoral Social Aborigen (ENDEPA).

La idea de una escuela secundaria bilingüe intercultural surgió de la crítica y el rechazo a la escuela secundaria ‘común’ a la que los qom definieron como discriminadora y expulsora. Incapaz de reconocimiento de las identidades indígenas, se la acusó además de ineficiente para lograr la retención y el egreso. En 25 años de existencia la escuela secundaria urbana, informa de sólo diez qom con los estudios secundarios finalizados⁴. Entonces, esta escuela y el proyecto educativo del que forma parte tienen origen en un proceso de confrontación con el Estado provincial, y constituye un acto de resistencia a la escuela actual y a las tendencias que asumieron las políticas públicas en la atención de los derechos que les son propios.

Desde la Comisión Zonal de Tierras ‘Cacique Taygoyic’, se decidió derivar un grupo que se dedicara a la consecución de un proyecto educativo que los conformara. Así se formó el *Consejo Qompi en Defensa de la Educación*

3 En la localidad de Pampa del Indio se registran alrededor de 6.000 habitantes pertenecientes al pueblo qom distribuidos en 17 asentamientos rurales, uno peri-urbano y otro urbano, organizándose en comunidades con distinto grado de relación entre sí. Están localizadas en un radio de 35 km en el área de referencia. Cfr. Diagnóstico del Proyecto Educativo del Bachillerato Libre Bilingüe Intercultural para Adultos de Pampa del Indio, Chaco, 2007, mimeo.

4 Las organizaciones qom involucradas y la ONG Che'Eguera, fundamentan el rechazo a la escuela secundaria local por "(...)la profunda discriminación y negación de nuestra identidad indígena (...) y la falta de una educación que respete los valores de la propia cultura y la identificación de la lengua materna como nuestra primera lengua, (...) En más de 25 años de existencia de esta escuela secundaria, (...) han finalizado no más de 25 jóvenes indígenas en la CEP 78." En Proyecto Educativo, op.cit..

Simultáneamente, la citada ONG *Che'Eguera* por medio de asambleas y talleres de consulta, definió un proyecto que comprendió escuelas de nivel medio con orientación en pedagogía, salud y agroecología, capacitación en oficios para adultos, tecnicaturas y profesorados. En el 2001 el Ministerio de Educación provincial autorizó uno de los componentes del proyecto, el Bachillerato Libre para Adultos (BLA). Este contó con tres cohortes, la última en curso. Las dos primeras cohortes tuvieron altos porcentajes de retención, 70% y 68% respectivamente⁵.

Las relaciones con los ámbitos de gobierno, de gestión y técnicos del Estado provincial, con la dirección de la escuela secundaria del ejido urbano⁶ y la supervisión local, no estuvieron exentas de conflictos. Entre ellos, de dificultades del estado para modificar los formatos homogéneos con que históricamente se han resuelto realidades heterogéneas. Así, la aprobación de la escuela media no implicó estabilidad. Hasta la fecha se la encara como proyecto especial, por lo cual la renovación de la planta de cargos docentes y los cursos de estudio (primero, segundo, tercer año) dependen de resoluciones que se dictan anualmente. Ello es fuente de incertidumbre e inestabilidad, según lo expresado por los docentes. Cabe aclarar que es la situación de un conjunto de proyectos educativos de EBI en la provincia. Al desarrollar la modalidad de gobierno escolar, volveremos sobre las relaciones conflictivas con los ámbitos estatales.

Apropiación transformativa, la modificación de la modalidad

La escuela fue creada según la modalidad de bachillerato para adultos con asistencia libre. Esto implica que la duración del cursado es de tres años y la asistencia es voluntaria; la enseñanza se basa en tutorías. Sólo los exámenes son de asistencia obligatoria. Sin embargo, este formato fue reinterpretado y transformado.

5 Entrevista a integrante de la organización *Che'Eguera*.

6 El BLA comenzó como anexo de la escuela secundaria localizada en el ejido urbano y se constituyó como institución independiente a principios de 2010.



“A nosotros no nos funciona ser libre..., los alumnos vienen todos los días a clases. Porque estamos hablando de educación en dos lenguas, dos culturas diferentes que tienen que dialogar, que tienen que encontrarse en el aula, también tienen que aprender los docentes y todo esto lleva tiempo”⁷.

Es decir, la condición de “libre” se contrapone a las condiciones y el sentido de lo bilingüe intercultural que requiere del espacio y el tiempo del encuentro, el aprendizaje mutuo y el diálogo. El concepto de “libertad” fue transformado. Fueron *libres* de decidir la presencia en lugar de la ausencia, de asumir la autonomía para modificar un formato escolar antagónico por el que tenían proyectado.

Por otra parte, de acuerdo con el testimonio de su actual director la modalidad de Bachillerato Libre fue la única opción que les dejó la reforma de los ‘90 en Argentina. La Ley Federal de Educación (1993), vigente al momento de realizar las gestiones para la creación de las escuelas, no contemplaba la modalidad bilingüe intercultural y sólo era posible la creación de escuelas polimodales para el nivel medio (correspondientes a los tres últimos años de la anterior escuela media, y con trayectos orientados a la formación en empleos). El BLA era el formato disponible que les daba mayor libertad de acción para definir el plan de estudios y para permitir el ingreso de qom que tuvieran aprobada sólo la escuela primaria común.

Sin embargo, el mismo director alude en tono crítico a la duración de tres años en ese tipo de bachillerato. Argumenta que es muy poco tiempo para la formación que pretenden, la que debe apoyar procesos identitarios profundizando en la cosmovisión de los qom, con alumnos que no en todos los casos provienen de escuelas primarias bilingües interculturales. Es decir, se encuentran ante la tarea de contrarrestar la acción “colonizadora” de la escuela común y tienen poco tiempo material -escolar- para ello⁸.

7 Ibid.

8 Entrevista al director del BLA Intercultural Bilingüe de Pampa del Indio, 2008.

Otra expresión de apropiación transformativa, la gestión comunitaria

En el proyecto se establecía que el Consejo Qompi tuviera a su cargo la selección y evaluación del personal y de la marcha de la escuela, la elaboración de las reglamentaciones internas, la coparticipación en la definición de los contenidos y los materiales didácticos, entre los temas principales. Este propósito inicial confrontó con mecanismos de participación simbólica que desarrolló el Estado provincial, a través de un Consejo Consultivo con participación igualitaria de organismos y funcionarios estatales y las organizaciones indígenas y criollas, con el cual se lograban neutralizar las decisiones de los qom.

Luego de evaluar negativamente el funcionamiento de este Consejo Consultivo, el Qompi demandó formalizar la gestión comunitaria para lo que se han amparado en la figura de escuelas de gestión social de la actual Ley Nacional de Educación 26.206 (art. 14). En el proyecto institucional de 2007 exponían estas razones.

“¿Por qué queremos una escuela propia de gestión comunitaria? Por un lado sin la participación de la comunidad, se pierde la calidad pedagógica. Necesitamos esta participación en la definición de toda la propuesta de escuela, en la conducción y evaluación de la experiencia, en las decisiones a tomar, porque solo así se logra el sentido de pertenencia, el compromiso y responsabilidad del alumnado para con la comunidad y la escuela. Por otro lado la retención de alumnos en esta circunstancia, se da de forma natural y tenemos alumnos activos, que ven más allá del aula, ven el futuro de nuestra comunidad”.⁹

Una apropiación múltiple

En el desarrollo de esta gestión comunitaria se realizan “talleres” donde se toman decisiones sobre distintos temas con participación de miembros del Qompi, docentes qom y criollos y alumnos qom. En un taller reciente y en



ocasión de discutir respecto de símbolos y efemérides, los jóvenes manifestaron su deseo de disponer de una compilación de canciones patrias que puedan cantar en los actos y que su escuela exhiba los símbolos nacionales (bandera y escudo). Esto es, demandaron los rituales y simbología que la escuela tradicional empleó para formar el sentimiento de patria y la identidad nacional homogeneizadora. Los adultos, por su parte, respondieron que su escuela debe tener una simbología que represente a los qom¹⁰.

La situación que presentamos podría comprenderse como diferencias en la apropiación de los recursos simbólicos entre alumnos e integrantes del Qompi. Sin embargo, también podemos pensar en la naturaleza coactiva de la herencia cultural y la influencia -en los alumnos que así se expresaron- de los dispositivos escolares con los que se formaron en su escuela primaria. Por tanto, podrían estar exponiendo su expectativa de una escuela que muestre signos que igualen, en lugar de signos que los distingan. ¿Qué significados imprime esta posición a este proyecto bilingüe intercultural? ¿En qué sentidos puede entenderse aquí la apropiación de los recursos de la escuela? ¿Qué diferencias se están expresando entre generaciones diferentes de esos grupos de qom?

Con lo cual volvemos al origen de la gestación de esta escuela media y a lo expresado al principio de la exposición. Esto es, la apropiación como uno de los procesos entre otros posibles que ocurren en una institución escolar, en la que también transcurre la reproducción y la negociación, no sólo en la relación entre sus miembros entendidos en este caso como un colectivo homogéneo y el Estado, sino entre grupos en el interior de la institución.

La educación bilingüe intercultural, proyecto en construcción

Entendemos que los distintos asuntos expuestos nos remiten a la comprensión de la educación bilingüe intercultural como un proyecto en construcción. Ello porque “remite a procesos y prácticas situadas sociohistóricamente que configuran y se configuran en un campo de disputa, en el que existen correlaciones de fuerza variables entre diversos actores con diferen-

10 Se hace notar que en la actualidad determinadas organizaciones qom de la provincia -también es el caso de los moqoit- están diseñando banderas que reemplacen la whipala que emplean en determinados actos por falta de un símbolo propio.

tes -y frecuentemente opuestos- intereses” (Diez, 2004:195-196). Simultáneamente, porque dentro de ese “proyecto en construcción” se identifican “(...) discursos funcionales a la estructura social vigente (...), pero también espacios o intersticios para prácticas alternativas” (ibíd.: 209).

Una clara forma de concebir la posibilidad de una escuela alternativa, siempre y cuando el sujeto intervenga activamente para transformarla, nos fue presentada por el actual director.

“Todo lo que sea educación indígena se va modernizando, se va perdiendo la educación autóctona esa que teníamos, la escuela es uno de los espacios donde se puede recrear la historia, todo lo que sea lengua y es un lugar ideal para que el chico comparta lo que sabe y hacer y rescatar su identidad, porque la escuela, si uno mira en este momento esta mas para colonizar digamos, colonizador de lengua y de cultura y la EBI hace que la escuela sea una escuela creativa y activa, para investigar, para hacer sentir, recuperar la identidad del chico, fortalecer y eso es uno de los beneficios grandes que tiene pero, así como dije al principio, tiene que ser en todos los niveles ciclos, porque sino volvemos a la integración”¹¹.

¿Hasta qué punto este es un discurso homogéneo, sostenido por todos los miembros de la escuela? ¿Qué otras expresiones de apropiaciones múltiples existen además de la que se insinúa en ese pedido de los alumnos respecto de los rituales y símbolos? ¿Cómo es vivido por los docentes criollos el hecho de ser seleccionados y evaluados por una organización indígena? ¿Cómo procesan los docentes con los mandatos de su experiencia escolar previa y/o las imposiciones del canon de la didáctica escolar, a menudo (y por origen o énfasis tecnocráticos) distantes de procesos ‘descolonizadores’ como los que este testimonio nos plantea? Estas son algunas de las preguntas que nos permiten seguir pensando en la diversidad de procesos culturales, y pedagógicos en particular, que ocurren en una escuela de estas características, así como valorar la potencialidad heurística de emplear el concepto de apropiación para comprender algunas de sus funciones sociales, formas de funcionamiento y dinámicas institucionales.

11 El entrevistado define integración como “incorporar al chico en la sociedad dominante.” Entrevista al director del BLA...op.cit.



Bibliografía Citada

- Artieda, Teresa; Ojeda, Mariana; Liva, Yamila (2010). Prácticas de participación en contextos interétnicos. Escuela secundaria entre los qom de Pampa del Indio, Chaco. 2001-2010 . Resistencia: XXX Encuentro de GeoHistoria. CONICET-IIGHI.
- Castillo Guzmán, Elizabeth y Rojas, Axel. (2005) *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Cali: Universidad del Cauca.
- Consejo Qompi en defensa de la EBI- Asociación Civil Che'eguera (2004). "Bachillerato de adultos bilingüe intercultural con salida laboral de gestión mixta". En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Diez, María Laura (2004) "Reflexiones en torno a la interculturalidad". En: *Cuadernos de Antropología Social* N° 19:191-213.
- Ramirez, Ileana (2009) "Historia de la Educación Bilingüe Intercultural en el Chaco (1984- 2006)", Informe de Beca. Resistencia: Secretaría General de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Nordeste, Chaco, *mimeo*.
- Rockwell, Elsie (2005) "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares". En: *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* N°1: 28-38.

Fuentes documentales y entrevistas

- Proyecto Educativo del Bachillerato Libre Bilingüe Intercultural para Adultos de Pampa del Indio, Chaco, 2007, *mimeo*.
- Entrevistas a integrante de la Organización Che'Eguera
- Entrevistas al director del Bachillerato Bilingüe Intercultural de Pampa del Indio, 2008, 2010.
- Entrevistas grupales a docentes qom y criollos del Bachillerato Bilingüe Intercultural de Pampa del Indio, 2010.

La enseñanza de mapudungun en la actualidad: Breve guía bibliográfica de materiales de enseñanza de la lengua mapuche

Felipe Hasler Sandoval,
Héctor Mariano Mariano y
Andrea Salazar Vega
Universidad de Chile
(Chile)

keche.felipe@gmail.com
mariano.hector@gmail.com
andrea.doraemon@gmail.com



Introducción

A partir de nuestro trabajo de investigación sobre la revitalización de las lenguas indígenas, en particular, los procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua mapuche en espacios urbanos, consideramos necesario hacer una revisión de los textos de estudios de dicha lengua. Esto se debe principalmente a que hemos participado en talleres y cursos de mapudungun como estudiantes y, luego, como profesores. Esto lo realizamos trabajando colaborativamente con Héctor Mariano, hablante nativo de la lengua, oriundo de la comunidad de Curaco Ranquil, IX Región. En este tránsito, nos dimos cuenta que hay más de una forma de aprender un idioma; diferentes rutas que conducen al mismo objetivo.

El presente trabajo tiene por objetivo general presentar una guía bibliográfica para la realización de cursos de formación de profesores de lengua mapuche. De manera más específica, pretende dar cuenta de los paradigmas que están en juego en los procesos actuales de enseñanza de la lengua mapuche. Para lograr dichos objetivos, realizaremos un análisis comparativo y metametodológico de algunos de los manuales y textos de estudio más difundidos que se enfocan en los procesos de enseñanza y aprendizaje del mapudungun. En nuestro análisis, encontramos básicamente tres tipos de materiales de enseñanza: los basados en el paradigma estructural, los basados en el enfoque comunicativo (con pertinencia cultural) y, finalmente, aquellos enfocados en los profesores de mapudungun, proporcionando guías metodológicas de enseñanza de dicha lengua. Luego de analizar cada uno de los tipos de materiales, proponemos una base consensuada de principios metodológicos a partir de los cuales se puede avanzar en la generación de materiales de enseñanza debidamente respaldados en las diversas experiencias de enseñanza de lengua mapuche que han tenido lugar en los últimos años.

El paradigma estructural

Dentro de este enfoque, destacan el libro “Mapudunguyu” (1987), realizado por la profesora María Catrileo, y el “Manual de aprendizaje del Idioma Mapuche” (1996), cuyo autor es el investigador norteamericano Bryan Harmelink. Ambos libros presentan una gran cantidad de ejercicios de traducción y retroversión, junto con una descripción minuciosa de la estructura de la lengua mapuche que apoya dichos ejercicios. Junto con esto, presentan ejercicios de comprensión lectora, vocabularios y repertorios de frases útiles que facilitan el futuro desenvolvimiento de los estudiantes en la lengua meta. Así, por ejemplo, si observamos la introducción al Mapudunguyu, podemos señalar que “está dirigido a las personas interesadas en aprender las estructuras básicas del idioma mapuche (con la guía de un hablante)” (Catrileo, 1987: VI). En el fondo, están dirigidos a personas con conocimientos de lingüística que, a partir de ellos, puedan estudiar los libros y, con ayuda de un hablante, desarrollar la competencia comunicativa en mapudungun.

En síntesis, ambos libros pretenden enseñar la lengua mapuche a partir de la explicitación jerarquizada y controlada de la estructura de esta, reforzada por la exposición a ejercicios de traducción y retroversión. El supuesto que está implícito, al menos en parte (pues este supuesto es matizado, en el caso de Mapudunguyu, por sugerencia de la autora de utilizar el libro en compañía de un hablante) es que si el alumno aprende la gramática de una lengua, entonces aprenderá a manejarla. Ahora bien, esta forma de entender la enseñanza de la lengua presenta una serie de problemas. En primer lugar, el conocimiento de la lengua es un conocimiento de tipo procedimental y no declarativo, por lo que los estudiantes no aprenden la lengua a partir de la exposición a las explicaciones de la estructura de dicha lengua, sino que, por el contrario, dichas explicaciones son construidas por los hablantes a partir de la exposición y la práctica en la lengua meta. De todas maneras, las minuciosas descripciones de la lengua mapuche, presentadas de ma-



nera didáctica y accesible, hacen que ambas obras sirvan de apoyo para la formación de profesores de lengua mapuche, cuestión muy necesaria en la actualidad, debido a que el conocimiento explícito de los patrones le permitirá al docente nivelar de mejor manera sus cursos y preparar mejores actividades con el objetivo de guiar a sus alumnos en el reconocimiento de dichos patrones. En otras palabras, consideramos que el enfoque estructural no resulta adecuado para la enseñanza de la lengua mapuche, pero las obras producidas bajo sus orientaciones resultan muy útiles para la formación de profesores, pues para ellos si es necesario el conocimiento de la gramática del mapudungun, para así poder preparar mejores actividades que, basadas en la práctica y en la exposición directa a la lengua, les faciliten la tarea de adquisición de la gramática a los estudiantes.

El paradigma comunicativo

Bajo este enfoque se han producido numerosas obras, entre las que destacan “Nütramkawaiñ. Adümayaiñ epurume kimün” (1998) y “Pichi achawall chedunguwaiñ (texto de enseñanza de mapudungun para niños)” (1999) de la profesora Elisa Loncon y Christian Martínez y “Kom kimapudunguaiñ waria mew” (2009) del educador tradicional Héctor Mariano y otros autores. Estos textos ponen especial énfasis en la adquisición de habilidades para la interacción oral y escrita en situaciones de habla reales, bajo el supuesto de que el saber gramatical no es suficiente y que su dominio debe ser comprendido como un medio para el logro de una destreza superior, esto es, la capacidad de comunicarse con otros hablantes de la lengua en contextos sociales de uso. De esta manera, estos libros están pensados para ser utilizados por personas interesadas en aprender a desenvolverse comunicativamente utilizando la lengua mapuche. No se considera un obstáculo que no porten conocimientos lingüísticos previos, pues están diseñados para que los usuarios logren interactuar en lengua mapuche en situaciones de la vida real. Es así que la introducción de uno de los textos de Loncon y Martínez puntualiza que parte de su metodología consiste en obviar “los aprendizajes memorísticos y enumerativos para centrarse en ‘situaciones comunicativas’ a partir de las cuales es posible contextualizar y construir los significados y sentidos aquí utilizados” (Loncon y Martínez, 1999: 5).

Ahora bien, no están pensados para el uso autodidacta, sino más bien para servir de insumo para la realización de cursos de lengua mapuche, apoyando la labor de un profesor (así, por ejemplo, el libro “Kom kimmapudunguaiñ waria mew” está, casi en su totalidad, escrito en mapudungun, por lo que se hace imprescindible la guía de un profesor).

Lo anterior le otorga a este paradigma un mayor realismo psicológico y social, debido a que se adecua a los objetivos que los alumnos tienen al llegar a un curso de idiomas, ya que la mayoría de estos quiere aprender a hablar mapuche, y no pretende conocer la gramática mapuche, aumentando la motivación de los estudiantes y, junto con esto, permite el desarrollo de competencias que serán puestas en práctica activamente en la vida social. Además, posibilita la incorporación de una mayor pertinencia cultural a la enseñanza, pues al considerar situaciones reales de comunicación se abre la posibilidad de incorporar la vasta gama de interacciones tradicionales propias de la cultura mapuche, facilitando un aprendizaje que, a la vez que se adapta a las necesidades urbanas de los estudiantes en la ciudad, se encuentra anclado en el *kimün* (conocimiento) ancestral.

Las principales dificultades que presentan los materiales anteriormente señalados, a base del enfoque comunicativo, se relacionan con la jerarquización de la información, ya que se ordena el contenido de acuerdo a las funciones comunicativas, lo que no necesariamente se corresponde con los usos más frecuentes, generándose dificultades en el aprendizaje sobre todo en la construcción de la gramática de la lengua meta por parte del estudiante, la que resulta obstaculizada debido a esta discordancia, como ha apuntado, entre otros, Bybee (2008). Junto con lo anterior, en general, las actividades comunicativas se remiten a la repetición de rutinas de interacción aisladas, lo que no cumple con la cantidad y la calidad de exposición y práctica que debe tener un estudiante para alcanzar una buena proficiencia en la lengua meta.

Para subsanar estas dificultades, proponemos la realización de estudios de discurso en mapudungun y de etnografías de la comunicación, entre otros, que nos permitan tener mayor claridad de la distribución de frecuencias de las construcciones para jerarquizar la información de mejor manera. Además, junto con esto, proponemos diversificar las tareas y contextos de

enseñanza para así mejorar la calidad y cantidad de exposición y práctica de los estudiantes, incorporando una mayor cantidad de juegos, canciones, *nütramkan* (rutinas conversacionales), *epew* (narraciones orales), *konew* (adivinanzas), etc.

Materiales para los profesores

Para el presente apartado hemos revisado las siguientes obras:

- a) Programa de Estudio. Primer Año Básico. Sector Lengua Indígena: Mapudungun (MINEDUC, 2010).
- b) Texto de Metodología de Enseñanza de Lengua Compleja Aplicable a Lenguas Mapuche y Aymara. (Alvarez-Santullano et al, 2008).
- c) Manual para la Enseñanza de la Lengua Mapuche (UTEM y CONADI, 2008)
- d) La formación de equipos multidisciplinarios (Mariano y Hasler, 2010).

El objetivo de este apartado es buscar consensos para formar una base sólida desde donde construir la práctica educativa del mapudungun. A este respecto, encontramos numerosos puntos en común entre los libros revisados.

En primer lugar, todos parten de la base de que la situación sociolingüística actual del mapudungun hace necesaria la incorporación de otros saberes complementarios a los tradicionales para enseñar la lengua. Esto es debido, principalmente, al desplazamiento del mapudungun por el español como lengua materna de la mayoría de las personas mapuches en la actualidad. Este punto de partida se ve respaldado por lo señalado en CONADI (2009), con respecto a la situación sociolingüística de la lengua mapuche en la Región Metropolitana, pues este estudio señala que el 80,03% de los mapuches mayores de 5 años son monolingües del castellano. De esta manera, los textos se perfilan como manuales dirigidos a profesores y educadores tradicionales, como un apoyo para su labor docente. Así, por ejemplo, en MINEDUC (2010) se señala que:

“Las propuestas educativas desarrolladas por el Ministerio de Educación plantean la necesidad de fomentar el bilingüismo aditivo.



En este modelo educativo, se promueve el enfoque de enseñanza de segunda lengua, no como aspiración a reemplazar a la lengua materna, sino que, por el contrario, a desarrollar en los alumnos y alumnas competencias lingüísticas y comunicativas en ambos idiomas” (MINEDUC, 2010:5).

Con respecto a la metodología sugerida, existe un acuerdo, en general, con respecto a la adopción del método comunicativo como enfoque base con modificaciones y complementos que permitan otorgarle mayor pertinencia cultural y psicológica al desarrollo de las clases. Así, por ejemplo, en Álvarez-Santullano *et al.* (2008) se señala que:

*“La idea fundamental no es generar un conocimiento sobre la lengua, sino que lo que se busca aquí, como objetivo final, es que haya niños o jóvenes que se comuniquen en la lengua, en forma oral primero, y luego también por escrito” (Álvarez-Santullano *et al.*, 2008: 40).*

Ahora bien, consideramos que hay diferencias en los énfasis y en la explicitación de los presupuestos que están detrás de cada propuesta metodológica. De esta manera, consideramos que, por un lado, el texto de Álvarez-Santullano *et al.* (2008) y Mariano y Hasler (2010) da mayor énfasis al realismo psicológico de sus propuestas, el texto del MINEDUC (2010) y UTEM (2008) le otorga una mayor relevancia a la pertinencia cultural y a la incorporación del *kimeluwün* (conocimiento) mapuche en el proceso de enseñanza.

De manera más específica, en los dos primeros textos se pone mucho énfasis en los procesos psicológicos que viven los estudiantes al aprender una lengua, incorporando a la metodología los principios del constructivismo, en el caso de Mariano y Hasler (2010) y los de la enseñanza con andamios y el aprendizaje cooperativo en el caso de Álvarez-Santullano *et al.* (2009). Así, por ejemplo, los primeros autores señalan que:



“los conocimientos no pueden ser transmitidos desde el profesor al estudiante sin sufrir modificaciones pues, las representaciones mentales de uno y del otro siempre serán diferentes, al estar condicionadas, parcialmente, por el conocimiento previo de cada uno, y por las motivaciones y propósitos en la construcción de estas nuevas representaciones mentales que derivarán en aprendizajes. En este contexto el profesor debe proveer las herramientas para la construcción del significado, no imponerlo. De este modo, se destaca la participación de “los otros”, quienes colaboran en la contrastación de nuestros mundos de experiencias y significados con las comunidades de otros.” (Mariano y Hasler, 2010: 5).

Por otro lado, en los dos últimos, se pone un mayor énfasis en la pertinencia cultural de la enseñanza y en la dimensión intercultural del proceso. Así, se propone, entre otras cosas, a la reunión y la conversación como medio de aprendizaje conjunto, se destaca la importancia del trabajo colectivo solidario y se propone la incorporación de géneros tradicionales como el *konewkantun* (adivanzas), el *ül* (canto) y el *nütram* (conversación).

Ahora bien, a nuestro juicio estas diferencias de énfasis no hacen que los textos sean antagónicos, pues, por el contrario, resultan ser enfoques complementarios que aportan a la construcción de una base común para la enseñanza de la lengua mapuche basada en la construcción colectiva e interactiva de conocimiento a partir de la solidaridad entre compañeros y la guía constante del profesor, quien acompaña el proceso que es protagonizado por los estudiantes, de manera muy similar a la manera de aprender propia de la cultura mapuche. Además, desde esta base común se desprenden una serie de consensos con respecto a la práctica pedagógica, que se relacionan tanto con los contenidos como con la forma de enseñar la lengua mapuche.

En primer lugar, destacamos que los textos coinciden que el niño es el centro del aprendizaje, lo que significa que el profesor es un facilitador del aprendizaje que el niño construye, no es un personaje distante que llega a dictar cátedra al aula. En otras palabras, el niño no es un oyente pasivo del conocimiento entregado por el profesor, sino que es un agente constructor de dicho conocimiento, en conjunto con sus compañeros y guiado por el profesor, quién debe estar atento al desarrollo de dicho proceso. Lo anterior

tiene una dimensión afectiva muy importante, pues el centrar el proceso en el niño le permite al profesor enfocarse en su proceso de construcción identitaria, lo que repercute positivamente en la autoestima y la motivación de los estudiantes.

Así, el rol del profesor también se transforma desde este punto de vista. El profesor tiene que ser un motivador en los procesos de construcción identitaria de los alumnos y un facilitador del proceso de construcción de conocimiento de sus estudiantes, a partir de la generación de didácticas y juegos que integren las habilidades a desarrollar. Además, junto con lo anterior, debe programar el curso considerando las habilidades lingüísticas de entrada de los niños y la complejidad de la propia lengua y, de esta manera, reducir la frustración y el riesgo de fracasar con que se ven enfrentados los alumnos.

También existen consensos con respecto al rol de la gramática de la lengua mapuche en su enseñanza, pues, en general, se reconoce la importancia de su conocimiento, considerando su enseñanza contextualizada, de manera lúdica y paulatina. Además, se le otorga un rol fundamental en la formación de los profesores, apoyando sus reflexiones lingüísticas, la programación del curso y la jerarquización de la información. Lo mismo ocurre con relación al léxico, respecto del cual se señala que debe ser introducido respondiendo a las necesidades de cada lección, a través de actividades simples en función a la comunicación posterior, evitando la entrega de largas listas de palabras que luego no se utilizarán. En otras palabras, se considera la importancia vital de ambos elementos, pero se evita su enseñanza de manera directa y se sugiere mediatizarla a través de actividades didácticas lúdicas, siempre contextualizadas en función de los objetivos comunicativos más generales.

Conclusiones

Para concluir, podemos señalar que, a partir de las obras analizadas, se observa un desarrollo histórico en la manera de conceptualizar las necesidades educativas de la lengua mapuche. En un primer momento se utilizaba la metodología estructural (1987 y 1996, por ejemplo) para luego arribar a la



comunicativa (1999, 2009) y, en el último tiempo, destaca la preocupación por la formación de educadores tradicionales, que tuvo como consecuencia la generación de materiales especialmente dedicados a ellos (2008, 2010).

Ahora bien, el hecho de disponer de la generación de materiales en una perspectiva histórica no implica que los materiales más antiguos deban ser rechazados, pues consideramos que, dadas las condiciones sociolingüísticas del mapudungun, todos los materiales, todas las iniciativas y todas las personas dedicadas a este tema juegan un rol importante en la revitalización de dicha lengua. Nuestro planteamiento busca enfatizar la necesidad de definir adecuadamente el rol de cada uno de estos participantes dentro del proceso educativo y el perfil requerido para cada uno de ellos, pues, en base a dicha información, se puede disponer del material necesario para la formación de cada uno. Así, por ejemplo, los materiales más “estructurales” sirven de gran apoyo para la formación gramatical de los educadores tradicionales y, además, resultan muy útiles para la formación de lingüistas que aporten con investigaciones al desarrollo del estudio de la lengua mapuche.

A modo de síntesis del presente trabajo, consideramos que existen grandes consensos entre las diversas fuentes consultadas acerca de las maneras de enseñar la lengua mapuche, lo que abre la posibilidad de generar una base sólida y consensuada desde donde construir la práctica cotidiana. A base de los consensos anteriormente señalados, proponemos desarrollar un conjunto de materiales que conste de un libro del estudiante, un libro del profesor y materiales didácticos y audiovisuales de apoyo (como *epew* y *ülkantun* escritos y narrados, juegos de mesa, etc). Consideramos que esta sistematización facilitará la capacitación de educadores tradicionales, su empoderamiento y la posibilidad de expandir el proceso de revitalización de la lengua mapuche a base de materiales consensuados y debidamente respaldados.

Ahora bien, las conclusiones aquí planteadas deben ser complementadas, por un lado, con el análisis de una mayor cantidad de materiales producidos en los últimos años para la enseñanza de la lengua mapuche y, por otro, por la observación de la puesta en práctica de las diversas metodologías en los distintos cursos de lengua mapuche que se dictan en la actualidad. De esta manera, a partir del diálogo y la cooperación, esperamos poder enri-

quecer nuestras conclusiones y seguir avanzando en el proceso de revitalización lingüística de la lengua mapuche.

Felepe may.

Fentepuy ti nüttram...

Bibliografía citada

- Alvarez-Santullano, Pilar, Forno, Amílcar, Poblete, María Teresa, Ticona, Elías, Jaramillo, Carmen, Nuyado, Anselmo y Maximiliano Mamani (2008) *Texto de Metodología de Enseñanza de Lengua Compleja Aplicable a Lenguas Mapuche y Aymara*, Osorno: Editorial Universidad de Los Lagos.
- Bybee, Joan, (2008) "Usage-based grammar and second language acquisition". En: P. Robinson and N.C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. London: Routledge.
- Catrileo, María, (1987) *Mapudunguyu: curso de lengua mapuche*. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Harmelink, Bryan (1996) *Manual de aprendizaje del Idioma Mapuche: aspectos morfológicos y sintácticos*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Hasler, Felipe y Héctor Mariano (2010) "La formación de equipos multidisciplinares". En: *Memoria del I Congreso de las Lenguas Indígenas de Chile*, Santiago: Universidad de Santiago.
- Loncon, Elisa y Christian Martínez (1999) *Nüttramkawaiñ, Adümayaiñ epurume kimün (texto de enseñanza del mapudungun nivel I)*. Temuco: Siedes, Programa de Educación Intercultural Bilingüe Mapuche.
- (1998) *Pichi achawall: chedunguwaiñ (texto de enseñanza de mapudungun para niños)*. Temuco: Siedes, Programa de Educación Intercultural Bilingüe Mapuche.
- Mariano, Héctor, Oyarzo, Cristián, Hasler, Felipe y Andrea Salazar (2009) *Kom kimmapudunguaiñ waria mew: Todos aprenderemos a hablar mapudungun en la ciudad*, Santiago: LOM Impresiones.
- Ministerio de Educación, Chile (2010) Programa de Estudio. Primer Año Básico. Sector Lengua Indígena: Mapudungun.
- Universidad Tecnológica Metropolitana (Chile), Centro de Desarrollo Social (CEDESOC), (2009) *Perfil Sociolingüístico de Lenguas Mapuche y Aymara en la Región Metropolitana*
- Santiago de Chile: CONADI
- Universidad Tecnológica Metropolitana (Chile), Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (2008) *Manual para la Enseñanza de la Lengua Mapuche*, Santiago: CONADI.



Retos y olvidos
en la Educación
Intercultural Bilingüe:
Educación Media y
Superior Indígena



Características de la
producción de textos escolares
para la Educación Bilingüe
Intercultural en el Chaco,
Argentina (1992-2007)

205

Los sentidos de la escuela:
encuentros y desencuentros
sobre la idea de EIB en la
escuela N° 4216 (La Puntana-
Salta-Argentina)

El estado de la Educación
superior indígena en
Brasil: entre licenciaturas
interculturales y políticas de
cupo en las universidades
tradicionales. Diálogos,
tensiones y demandas
indígenas.

Representaciones y
valoraciones de los ex becarios
mapuche del programa de
becas de la Fundación Ford
sobre la experiencia de
postgrado: Reflexiones sobre
acción política indígena y
relaciones interétnicas en los
espacios académicos

Características de la producción de textos escolares para la Educación Bilingüe Intercultural en el Chaco, Argentina (1992-2007)

Teresa Laura Artieda
Yamila Liva
Universidad Nacional del
Nordeste (Argentina)

tereartieda@gmail.com
yamilaliva@hotmail.com

Introducción

En el Chaco, provincia del nordeste argentino, la Ley N° 3.258 “De las Comunidades Indígenas” (1987) dio marco legal a los primeros proyectos educativos bilingües interculturales (EBI). Los mismos se centraron en la formación de docentes qom, wichí y moqoit, y su posterior incorporación en los niveles inicial y primario. Una de las tareas que debió encararse fue la elaboración de textos escolares, habida cuenta de su inexistencia.

En este trabajo nos interesa caracterizar la producción y la edición de dichos textos escolares, que tuvo lugar entre 1992 y 2007. Organizamos la exposición en dos partes. La primera, de índole descriptiva, se aboca a un conjunto de factores comunes al conjunto de producciones, a saber, políticas estatales, financiamiento, idiomas, materialidad. La segunda avanza en interpretaciones y se ocupa del área qom. Se tiene en cuenta el proceso de producción, la autoría y las finalidades que los maestros qom atribuyen a estas prácticas de escritura¹.

Primera Parte

Características generales: cantidad, producción por pueblo, idioma, materialidad

Entre 1992 y 2007 se elaboraron y editaron en el Chaco un total de 23 títulos bilingües y monolingües en los que participaron qom, wichí y moqoit de modo exclusivo o compartiendo autoría con no indígenas. En su mayoría son ediciones explícitamente destinadas para su uso en escuelas con

1 Se presenta una reelaboración y ampliación de investigaciones previas, en el marco de un proyecto mayor, denominado “Escritura, autoría y circulación. La producción de textos escolares de indígenas en el Chaco. 1987 – 2008”, dirección: Mg. Teresa Laura Arrieda. PI N° H004-2008.SGCYT-UNNE.

población escolar indígena.

En cuanto a la distribución por etnias, dieciocho títulos corresponden a los qom, uno a los wichí y tres a los moqoit. En su mayoría son ediciones bilingües. Los maestros indígenas hacen un significativo esfuerzo por escribir en sus lenguas maternas, por consultar acerca de cómo escribir y sobre que temas. En la segunda parte, nos referimos a este esfuerzo en el caso de los qom.

Acerca del número de autores indígenas y criollos, es difícil precisar en base al registro con que se cuenta², debido a que en algunos casos no figuran los nombres de todos los autores indígenas y se generaliza designándolos como Auxiliares Docentes Aborígenes, mientras que los criollos se encuentran identificados con su nombre y profesión.

Considerando esta salvedad, los autores e informantes claves qom que figuran como tal son 15, y solo en dos del total de publicaciones en coautoría con criollos. En una de las publicaciones para moqoit figura el nombre de un autor del pueblo mencionado, y en las demás se generaliza. En tanto que en el título del pueblo wichí, los autores indígenas están generalizados con la nominación de “auxiliares docentes wichí”. Para el caso de ambos pueblos -moqoit y wichí- se trata de trabajos en coautoría con criollos, aunque estos últimos sí se encuentran identificados.

Respecto de las características materiales, en general son impresiones artesanales, en formato folleto, en blanco y negro, ilustraciones a mano, tapa de cartulina. Son escasos los ejemplares en los que intervino una imprenta o una editorial. En general poseen un promedio de 15 a 20 páginas.

Como exponemos en trabajos anteriores, no son equiparables en calidad y atractivo con los que conforman el mercado editorial del sector, salvo seis de la *Serie de Relatos* de la cultura qom del *Proyecto Nate'elpi Nsoquixanaxanapi* y un título para la lectura y la escritura inicial en moqoit y en castellano. Estos tienen ilustraciones en color, tapa blanda e intervención de editoriales (Artieda, Rosso, Ramírez, 2009).

2 Cfr. Listado de libros período 1997- 2007, en: ARTIEDA, T., ROSSO, L. y RAMÍREZ, I. (op.cit.).

Dos títulos fueron editados en formato de CD interactivo, ambos para el área qom.

Edición y financiamiento: Ausencia estatal y presencia docente

El financiamiento es uno de los obstáculos más difíciles de resolver. Éste generalmente proviene de fundaciones privadas y organizaciones religiosas y, en segundo término, de organismos estatales.

La intervención del ministerio de educación provincial fue prácticamente nula. En el transcurso de los veinte años de existencia de la EBI se financió la re-edición de tres relatos compilados en un CD interactivo³. Los mismos tuvieron una primera edición con el aporte de los Padres de la Orden de la Merced con asiento en otra provincia argentina (Córdoba)⁴.

Entre los docentes entrevistados, la vinculación con el Estado provincial se presenta como conflictiva. Las áreas estatales a las que se acude no sólo no garantizan la edición sino que, siguiendo los testimonios, al intervenir plantean modificaciones en los formatos y condiciones definidas por los maestros indígenas y demandan protagonismo en la autoría.

En 1992 y 1994 se editaron los dos primeros títulos, en tiradas de 500 y 2.000 ejemplares respectivamente. Fueron solventados por fundaciones e instituciones católicas y correspondían al área qom. Hasta la fecha no han sido reeditados y es difícil que alguna escuela disponga de ellos. Entre 1998 y 2002 se publicaron seis títulos en tiradas de 25 ejemplares promedio cada uno. Entendemos válido deducir el propósito de circulación entre todas las escuelas del área para el primer caso, y de restricción a la sección o aula de una escuela, para el segundo.

Si bien es factible alegar razones de política lingüística sustentadas en las variedades dialectales para esta segunda medida, también es posible aludir

3 Ministerio De Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2007) "Relatos desde nuestras raíces", Chaco.

4 A.A.V.V. (2006) "So Mañec Piguem Le'ec. El ñandú del cielo", Pampa del Indio, Chaco, Proyecto Nate'elpi Nsoquixanaxanapi. A.A.V.V. (2006) "Aso Taqaq. El chajá", Pampa del Indio, Chaco, Proyecto Nate'elpi Nsoquixanaxanapi; A.A.V.V. (2006) So huaxayaxa Lachigui'qataq so tésaq. El zorro sagaz y las abejas, Pampa del Indio, Chaco, Proyecto Nate'elpi Nsoquixanaxanapi.



a políticas de fragmentación de los '90 que afectaron al ámbito educativo. Entre los datos para esta última interpretación hacemos notar que el financiamiento de los ejemplares reducidos se logró por el mecanismo de subsidios concursables de la nación. Las escuelas se vieron en la situación de competir por fondos para financiar proyectos institucionales, los cuales eran utilizados en la compra de computadora e insumos necesarios para la impresión de los textos. Por lo demás, los docentes manifiestan su disconformidad respecto de la calidad de los materiales y el número de tiradas, insuficientes para su distribución entre los alumnos, las familias y los miembros de las comunidades en general. También para compartir con las otras escuelas, lo que consideran sumamente necesario aún teniendo en cuenta las diferencias dialectales.

Concluimos que en los veinte años estudiados, la edición fue el resultado del esfuerzo de los docentes de cada institución, indígenas y criollos. No hubo una política estatal (nacional o provincial) que generara condiciones para la edición de libros de texto de alcance amplio para el conjunto de escuelas de cada área indígena (Artieda, Rosso, Ramírez, op.cit.).

Segunda Parte. Textos escolares del área qom

El proceso de elaboración: la escritura compartida

La consulta a los ancianos está en el principio de la escritura.

“Los libros de cuento, los libros de cómo empezaron a vivir, todo eso nos han explicado los ancianos, nosotros sacamos estos libros de acuerdo a lo que ellos nos dicen y es por eso la lentitud que uno tiene porque tiene que tener mucho cuidado para hacer las cosas bien, sobre todo por respeto”.⁵

Los docentes consideran que los ancianos valoran el trabajo que ellos realizan y colaboran a pesar de los temores, y de la reticencia a brindar información habida cuenta del despojo que habitualmente sufren por parte de

⁵ Salvo aclaración expresa, todos los testimonios que se presentan en esta segunda parte del trabajo corresponden a entrevistas realizadas a ocho docentes qom (cuyo anonimato conservamos), autores de libros de texto del corpus en análisis, por lo cual nos eximimos de citarlos en cada transcripción.

investigadores y otros que los entrevistan y luego terminan atribuyéndose la autoría.

“Hablan si es para los nuevos. Ellos hablan sabiendo para qué es, el tema de los libros, que es para la escuela, para los chicos. Porque pasa mucha gente por la comunidad, gente de afuera que va, charla con ellos, escriben sus libros, y ahora están figurando como autores otros, que nunca dijeron que sacaron de ahí”.

Los docentes manifiestan que su vínculo con los ancianos conlleva actitudes diferentes. Por ejemplo, en los textos editados están nombrados; incluso aquellos que fallecieron pero de quienes escucharon por primera vez un relato. Agregan que su rol *“es de colaboradores, son los ancianos la voz, los protagonistas de los relatos, porque ellos son nuestras fuentes”*. Los ancianos son entonces autores orales, presencia de duración secular desde las copias manuscritas a los textos impresos en otras culturas (Chartier, 1996).

Uno de los pasos posteriores es la selección de los contenidos y su clasificación según la división de las disciplinas escolares.

“O sea seleccionamos los contenidos también para las distintas ramas de las ciencias, de las ciencias sociales (...) Nosotros escuchando decimos ‘ah, esto pertenece a tal cosa’. Entonces nosotros tenemos que escuchar el mensaje para saber en qué lugar ponerlo, en qué contenido. Por ejemplo yo recuerdo unos ancianos (que) hablaban de los lugares históricos de acá y sus nombres propios... entonces eso lo ponemos como algo de la geografía”.

Sería necesario recurrir a marcos teóricos diferentes de los que manejamos para interpretar las implicancias en su cultura de la clasificación que mencionan y que pareciera seguir la división imperante de las disciplinas escolares. En todo caso, este reordenamiento del modo de relatar o explicar de los mayores suma otro proceso de traducción a los que hemos advertido y que analizamos a continuación.

El pasaje de lo oral a lo escrito

Si bien lo escrito configura lo que Meliá (1998:28) interpreta como “una

nueva lengua que no es simple reflejo de la lengua hablada, sino un recurso singular, que despierta en la lengua virtualidades que no poseía antes de usar este medio”, este pasaje no deja de ser conflictivo. Especialmente cuando la demanda tuvo un origen externo y los docentes sienten la presión por escribir de parte de los docentes criollos y en razón de los valores propios de la escuela. Por lo tanto, a la vez de valorar la producción de los textos como soporte de la enseñanza, resaltan el lugar de la oralidad entre los qom.

“Para nosotros, (en) la comunidad toba, primero está lo oral, eso es lo valioso. Y lo escrito cambia los sentidos, totalmente cambia, (...) Hoy en día si no tenés un papelito donde conste una cosa, todos están atemorizados, pero para nosotros (...) lo oral tiene más valor, nos enseñaron lo valioso que es eso para nuestra cultura”.

De este modo la escritura sirve de apoyo y complemento a la oralidad tradicional (López y Jung, 1998). También puede ocurrir que no se la utilice.

“Algunos cuentos (de Togueshic Laqtanaxaxaq nan qompi de Orlando Sánchez) los uso, pero como sé de memoria ya no ocupo el libro. El otro día vinieron a hacer un documental y el señor me decía que lea el libro pero no puedo leer porque yo los cuentos los sé, entonces en vez de leerlos los actúo”.

El pasaje del qom al castellano

Los docentes dan cuenta de un aprendizaje acerca de cómo traducir que fueron adquiriendo a medida elaboraron los textos. En un principio buscaban una traducción literal, pero observaron que de esa manera los sentidos se tergiversaban. Asimismo, aluden a un trabajo consensuado y a la intención de lograr que el texto sea fiel al mensaje inicial.

“Queremos que se acerque al mensaje que se está diciendo, para eso también tenemos que consensuar qué palabra usamos, cuál se acerca más. En eso somos muy cuidadosos. Dentro de todo estamos trabajando comunitariamente o sea no es que uno agarra y escribe lo que le parece, sino que entre todos tratamos de elaborar los textos,

de corregir. Si hay que cambiar, modificar, nos consultamos. No nos olvidemos que (...) hay distintos tonos, hay distintas fonéticas, regionales vamos a decir (...) Nosotros también somos muy cuidadosos de nuestra gente (...) Entonces tuvimos que pasar por un proceso de compartir entre nosotros, entendernos entre nosotros, que somos grupos distintos, con una tonada distinta, pero en el trabajo todos tuvimos que pasar por un proceso para entender tal cosa que digo, o tal cosa dice el otro pero en eso tenemos que tener una sola idea”.

La doble condición de autor y maestro

El uso de los textos se encuentra estrechamente vinculado a uno de los fundamentos que dio impulso a la producción: la necesidad de contar con materiales para la enseñanza en el aula. De modo que los primeros ‘usuarios’ son los propios co-autores, esto es, los maestros indígenas. Ello les otorga una connotación particular sobre la que sería interesante discutir ya que en Argentina no es habitual la integración de docente y autor de libros para el aula en la misma persona. Los docentes como autores de textos son una realidad de fines del siglo XIX y las tres primeras décadas del XX principalmente, que luego se fue diluyendo en otras figuras (Linares, 2000). Por lo que este rol, aunque de modo incipiente, reactualiza aquella figura y ubica a los indígenas docentes no sólo como consumidores sino como productores de aquello que emplean en el aula en calidad de texto escolar. Qué implicancias tiene esto sobre las prácticas de uso del libro en el aula, las posibilidades de revisión de lo producido, la libertad que podría otorgar en la relación oralidad-escritura, la incidencia sobre procesos de apropiación no sólo de los docentes indígenas sino de sus alumnos, las diferencias que conlleva respecto de la relación de los docentes no indígenas con los textos (del circuito comercial cuya producción les es ajena), son algunos de los temas que nos plantea esta realidad.

Tampoco es habitual, en realidad quizá sea inédito según las investigaciones que conocemos respecto del libro escolar en Argentina, el hecho de que estén a cargo de todo el proceso, desde la búsqueda de sus fuentes para la producción de los contenidos, los procesos de traducción, diseño, impresión y uso. Ello con las consecuentes ventajas respecto del grado de autonomía



y las limitaciones en cuanto a lo económico y el manejo de equipamiento y procedimientos técnicos específicos. Quizá obtener este manejo y contar con una política estatal sostenida para el financiamiento permita liberarse de otras tensiones que se generarían en caso de intervención de intereses –aunque sean reducidos– del mercado editorial. Dicho de otro modo, las ediciones ‘caseras’, al alcance o el control de quienes las producen, también son una fuente de tensiones que conllevan libertades y condicionamientos.

¿Para qué escribir textos escolares?

En los relatos se identifican fundamentos de diferentes órdenes, los relacionados con lo escolar pero también con intereses que traspasan las puertas de la escuela y a los que se les asigna la misma importancia. Entre ellos, sobresale la responsabilidad de recuperar y transmitir lo que los ancianos les confiaron. En este sentido parecen percibir su tarea como una obligación y un legado.

“¿Pero qué hacemos si no se escriben esas cosas, si no quedan registradas? También hay que rescatar la historia nuestra, la memoria que nos cuentan los ancianos, a tal punto que nosotros hemos pensado que si no hacemos esto, nadie lo va a hacer.”

Señalan la importancia de escribir para otros, pensando en su comunidad y en el futuro. Subrayan la necesidad de que los textos circulen, se usen, se lean, tengan aceptación y sean valorados por la comunidad, de lo contrario pierde sentido el trabajo de escritores.

“Simplemente escribir estas cosas, para que el futuro conserve, sepa lo que era la vida de antes (...) lo que yo sé, lo que a mí me enseñaron, me prepararon desde mi familia, mis abuelos, yo siempre valoro, y esas cosas ahora quedan escritas en los libros. Me van a servir a mí, le van a servir a otras personas. Siempre y cuando sea compartido con la comunidad, porque a veces no sirve de nada hacer un libro sin que tenga interés la comunidad, esas cosas tratamos

de evitar.”

Destacan la importancia de que los alumnos perciban el valor de estos textos, y los motivan a escribir en qom y relatar su historia. Parten del convencimiento de que todos pueden leer y todos pueden escribir.

“A mí me pone muy contento porque sé que el trabajo que estamos haciendo, más allá de que estamos ocupando un espacio muy chico, pero nos ayuda a que los chicos valoren también. Yo siempre les digo: chicos, ustedes el día de mañana pueden escribir, así como nosotros hacemos estos materiales ustedes pueden hacerlo también, contar la historia. Y qué bueno si lo hacen también en la lengua. Para mí se me hace muy importante poder dejar los escritos ahí en la escuela, para los chicos, para los jóvenes”.

Este testimonio es rico para profundizar en dos temas que dejamos mencionados. Uno, que se relaciona -sin que quien testimonia sea conciente de ello- con experiencias de la *escuela nueva* (en distintas décadas del siglo XX en Argentina, Francia y otros países) algunos de cuyos sostenedores propiciaban usos de la escritura alternativos a los que la escuela tradicional permite. Para ello fomentaron no sólo el uso de la escritura como modo de libre expresión, sino también la enseñanza de su redacción e impresión y el trabajo en clase con los libros contruidos a partir de las producciones de los alumnos, subvirtiendo “la jerarquía que supone la lectura de lo impreso y la escritura de lo manuscrito”(Colotta, 2002:59). Otro tema es la libertad de diversas *escrituras*, en el sentido de versiones diversas (Goody, 1977; Le Goff, 1991). Esto nos conduce al hecho de que en estas sociedades ‘tradicionalmente orales’ la memoria colectiva funcionaría en base a una reconstrucción generativa y no a una memorización mecánica. La función importante estaría desarrollada por la dimensión narrativa, más ligada a la libertad y a la posibilidad creativa. (Le Goff, op.cit.)

Otro de los fundamentos a los que los docentes aluden es la posibilidad de “contribuir a una nueva educación”. Quieren decir con ello la potencialidad de los libros escolares para generar sentidos diferentes de los que se encuentran habitualmente en esta literatura.

“Para mí todo esto es muy importante porque los libros hoy en día



o hace mucho hablaban de nosotros como que nosotros éramos, fuimos, entonces hasta nosotros mismos no nos hemos dado cuenta, (...) y cuando nos dimos cuenta claro cada vez que leemos un libro se nos muestra una imagen, esa imagen de allá (...) y son contradicciones, así que nosotros queremos contribuir para esta nueva educación, para estas nuevas escuelas.”

En términos de Rockwell (2005) podríamos entenderlo como acto de apropiación cultural de un recurso que fue largamente utilizado por grupos dominantes -gestado durante el proceso de homogeneización y la fundación de la escuela pública y sus dispositivos entre ellos los libros escolares (1880-1916circa)-. En momentos de cuestionamiento y crisis de esos modos de dominación, miembros de estos pueblos tendrían la oportunidad de “...convertir en ventaja los recursos culturales que originalmente estaban destinados a realizar el trabajo de dominación” (ibid: 30-31).

Reflexiones finales

Hemos hecho una presentación breve de lo que entendemos es actualmente un campo conflictivo, atravesado por tensiones de distinto orden que se comprenden por la índole de las relaciones interétnicas que lo atraviesan, y que se encuentra en su etapa de configuración inicial. La ausencia del Estado provincial y la política de fragmentación de los ‘90 se contraponen con la presencia persistente de los docentes indígenas. También con sus demandas al mismo Estado respecto del sostenimiento que consideran que le compete y con la convicción de la importancia de ámbitos colectivos, comunitarios, de encuentro, trabajo y definiciones.

Las tensiones en la relación oralidad-escritura así como la vivencia de presiones para escribir, advierten sobre la necesidad de problematizar el papel de los textos escolares en la EBI -al menos para la provincia de Chaco- y los posibles riesgos de considerarlos como el único modo de asegurar la transmisión, conservación y recreación cultural, desplazando otros modos que les son propios. No estamos desestimando su importancia pero consideramos válido discutir acerca de si su centralidad podría resultar en una nueva manera de descalificar la oralidad y entenderla como un escalón inferior en

la evolución hacia la escritura. Es un tema que no está, ni mucho menos, cerrado y que creemos de necesaria reflexión y debate.

La consideración del indígena como autor es otro de los asuntos relevantes. Estos docentes escritores de textos, como el lugar en que consideran a sus mayores, parecen estar revirtiendo el papel cristalizado de informantes de su propia cultura, o de meros traductores, al que se vieron condicionados en una historia de larga duración. La figura de autoría indígena es, entonces, también una figura en construcción con contornos en los que no nos hemos detenido y que será útil comprender. Por los indicios respecto de cómo figuran en la portada o la tapa de las ediciones, aún con matices los qom aparecen mayoritariamente con sus nombres mientras que en los otros dos pueblos es más notoria la mención del colectivo anónimo -“auxiliares docentes wichí- o de ‘traductores’ en el caso de los moqoit. ¿Evidencia de resistencias de los no indígenas de reconocer la *autoridad* ínsita en el lugar de *autor* de estos pueblos? Esta es nuestra hipótesis, que se valida en las dificultades de los docentes criollos en aceptar la figura del docente indígena, especialmente en la primera fase de la EBI, cuando éstos comienzan su incorporación a las escuelas (Artieda y Curín, 1994).

En los casos entrevistados, los perfiles de estos nuevos autores están estrechamente vinculados con la identidad étnica, y con las reivindicaciones asumidas de su pueblo. Parecemos estar frente a maestros indígenas “no como individualidades que emergen, sino más bien como expresiones personales de procesos colectivos y comunitarios, que marcan su doble condición identitaria, la de ser miembros de pueblos indígenas, y ser maestros en esos pueblos” (Castillo Guzmán y Treviño Garzón, 2008:25).

Hemos identificado también actos de apropiación de la escritura de textos escolares, quizá subvirtiendo el papel que dicha literatura cumplió por décadas en lo que en trabajos anteriores hemos sintetizado como ‘la invención escolar del indígena’ (Artieda, 2007). Con todo, el proceso de escolarización por el que pasaron estos maestros y la presión de los dispositivos institucionales a los que se incorporan -vgr. la incidencia del canon de la didáctica-, no nos habilitan una mirada ingenua. Somos concientes acerca de la importancia de ocuparse del análisis de los contenidos, los formatos y las ilustraciones, siguiendo perspectivas como la de Meliá (1998) acerca de



las “reducciones” a que están expuestos los textos de autoría de indígenas en la escuela y en otros ámbitos de producción y uso.

Entre los asuntos que parecen irrumpir en la escena escolar, subvirtiendo órdenes tradicionales o hegemónicos, no sólo está la figura de autor indígena -aún con las complejidades o matices señalados-. La integración en una misma persona (o más bien en grupos de personas) de los dos roles, docente y autor de textos escolares; el manejo -aunque dificultoso- de las distintas etapas del proceso de elaboración, edición, impresión y uso; la posibilidad que se plantean algunos de que la escritura y no sólo la lectura, la letra impresa y no sólo la letra manuscrita, esté al alcance de docentes pero también de alumnos, indígenas en ambos casos, son datos nada despreciables en relación con los cuestionamientos a la escuela tal como se la conoce de manera hegemónica. En el asunto que nos convoca para este trabajo, como en otros, ¿Hay grupos de indígenas que están presentando prácticas, concepciones y orientaciones que no sólo nos hablan de tales cuestionamientos sino que están señalando y ejerciendo posibles modos de resolverlos? Esta pregunta amerita trabajar con investigaciones recientes sobre experiencias de EBI en el país para acercar respuestas.

Desde 2008 se observan cambios en las relaciones entre Estado y pueblos indígenas en el Chaco, y el ámbito educativo es uno de los más evidentes. Será necesario un tiempo de espera para comprender las orientaciones y los impactos de estos cambios en el proceso de producción y circulación de los textos escolares, hasta aquí estudiado.

Bibliografía citada

- Artieda, Teresa (2007) “La invención de la identidad nacional a través de los libros de lectura (1880-1930). O de cómo manipular identidades a través del discurso escolar”. En: AA.VV. *Interfaces metodológicas na História da Educação* Foz de Iguaçu: Edicoes UFC.
- Artieda, Teresa y Curin R. A (1994). “Tester PROEBI-Programa de Educação Bilingüe Intercultural. Plenário de Avaliação Junho '92”. En: *Acompañándonos*. Cartilla del Área de Seguimiento del CIFMA/PROEBI, N°2 34-39.
- Artieda, Teresa; Rosso, Laura; Ramirez, Ileana . (2009) “De ‘salvajes en extinción’ a autores de textos. La producción de textos como expresión de conflictos interétnicos”. En: Artieda, Teresa (comp.) *Los otros en los tex-*

- tos escolares. *Conflictos en la construcción de imágenes de nación*. Luján: Imprenta de la Universidad Nacional de Luján.
- Castillo Guzmán, Elizabeth y Triviño Garzón Lilia. (2008) "Historias y trayectorias de maestros y maestras indígenas en el Cauca" En: *Revista Educación y Pedagogía*. N°50 (20): 81-97.
- Cardona, Giorgio. (1999). *Antropología de la escritura*, Barcelona: Gedisa.
- Colotta, Pablo. (2002) "Escritura y poder en la escuela nueva argentina". En: Cucuzza, Héctor Rubén (dir) y Pineau, Pablo (codir) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila-UNLU.
- Chartier, Roger (1996) *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Goody, Jack (1977) *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Cambridge: Alianza.
- Landaburu, Jon (1998). "Oralidad y escritura en las sociedad indígenas". En: Jung, Ingrid; Lopez, Luis (comps.) *Sobre las huellas de la voz*. Madrid: Morata.
- Linares, María Cristina. (2000) "Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: 'El Nene' (1895-1956)". En: Cucuzza, Héctor Rubén (dir) y Pineau, Pablo. (codir), op.cit..
- Linderberg Monte Nietta. (1998) "Las luchas de la memoria: Entre el pasado oral y el presente escrito". En: Jung, Ingrid; Lopez, Luis (comps.), op.cit.
- Meliá, Bartomeu (1995) *Elogio de la lengua guaraní. Contextos para una educación bilingüe en el Paraguay*. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch".
- Meliá, Bartomeu (1998) "Palabra vista, dicho que no se oye". En: Jung, Ingrid; Lopez, Luis op.cit.
- Rockwell, Elsie (2005) "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares". En: *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* N°1: 28-38.



Los sentidos de la escuela: encuentros y desencuentros sobre la idea de EIB en la escuela N° 4216 (La Puntana- Salta-Argentina)

María Macarena Ossola
Universidad Nacional de
Salta (Argentina)

maca_ossola@yahoo.com.ar

Introducción

¿A qué nos referimos cuando hablamos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)? Si bien se puede llegar a establecer un universo de referencia compartido respecto a lo que supone la EIB como modalidad (grupos indígenas, lenguas en contacto, bilingüismo, diversidad cultural), consideramos que es necesario ahondar en los sentidos que los sujetos insertos en prácticas educativas consideradas *interculturales* se representan a la hora de pensar la EIB.

Con ese propósito, en este trabajo nos proponemos reflexionar acerca de la 'lectura' que tres jóvenes pertenecientes a la etnia wichí realizan acerca de su trayectoria escolar (nivel inicial, EGB y Polimodal) en una escuela rural y de población mayoritariamente aborígen del interior de la Provincia de Salta (Argentina)¹. Es importante considerar que estos jóvenes han realizado su recorrido educativo de una manera "exitosa", dado que no sólo han terminado en tiempo y forma su escolaridad de nivel medio, sino que en la actualidad se encuentran cursando estudios de nivel superior en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (UNSa).

La reconstrucción de sus narrativas se desprende de la realización de entrevistas en profundidad realizadas durante los meses de septiembre y noviembre de 2009, en el marco de una investigación etnográfica mayor que intenta comprender los sentidos que la escolaridad guarda para los jóvenes

1 Este grupo de jóvenes realizó sus estudios bajo la legislación de la Ley Federal de Educación Argentina N° 24.195 (sancionada en 1993). La misma estipulaba la obligatoriedad de los siguientes tramos educativos: el último año de Nivel Inicial (jardín de infantes para niños de cinco años) y la totalidad de los nueve años de Educación General Básica (EGB) Una vez finalizado este ciclo, la Ley establecía la realización del Nivel Polimodal, de tres años de duración y destinado a la formación en un área temática específica. La Ley Federal de Educación fue reemplazada por la Ley de Educación Nacional 26.106 (sancionada en 2006), la cual retorna al sistema de Primaria y Secundaria, agregando otras modificaciones.

aborígenes universitarios².

Asimismo, se presentan algunas reflexiones en torno a la EIB surgidas durante una entrevista realizada en mayo de 2010 a la Directora de la Escuela Primaria en la que los jóvenes realizaron sus estudios de nivel inicial y EGB.

Consideramos que la reconstrucción de las narrativas, tanto de los jóvenes como de la directora, resulta valiosa a los fines de conocer, desde una perspectiva micro, cuáles son los sentidos que los agentes relacionados con la enseñanza en contextos rurales y de población aborígen articulan para referirse a la EIB.

Comunidad y escuela

Las relaciones entre comunidades indígenas y escolaridad constituyen un campo de debate en la actualidad latinoamericana. En este trabajo se acuerda con los análisis que indagan la realidad social de los contextos interculturales desde una perspectiva que observa a los ámbitos familiares (en los que se lleva adelante la socialización primaria de los individuos) y a los espacios escolares (encargados de la socialización secundaria) como lugares en contacto y en permanente redefinición. Por ello, consideramos que en el estudio de los intersticios entre uno y otro se producen prácticas de apropiación a través de las cuales los sujetos seleccionan y reelaboran los recursos culturales (Rockwell, 19996 en Hecht, 2006)

Realizaremos ahora una sucinta descripción de la trayectoria escolar de los jóvenes universitarios wichí con los cuales se trabaja. Pedro y Luis³ nacieron en la comunidad wichí de La Puntana, ubicada en el Departamento de Rivadavia (Provincia de Salta). La Puntana dista 600 km. de la Capital de Salta. Allí, en la escuela N° 4216 “Olof Fabian Severin Jonsson” realizaron la totalidad de su escolarización, hasta finalizar el nivel medio. Según Abilés

2 Me refiero al proyecto de beca doctoral de CONICET “Espacios educativos salteños. Aportes a la articulación de praxis, reflexión y acción” (Director: José M. Naharro) y al plan de investigación doctoral “Diversidad y alteridad en las propuestas educativas salteñas. Un acercamiento etnográfico”. (FFyL – Universidad de Buenos Aires.). Directora: Gabriela Novaro. Co-directora: Carolina Hecht.

3 Todos los nombres son ficticios para resguardar la confidencialidad de los participantes.

(2010), la escuela contaba en el año 2000 con 400 alumnos, el 90% de los mismos perteneciente a la etnia wichí.

Julio, por su parte, pertenece a la comunidad La Curvita, la cual dista 17 km. de la Puntana y cuenta con población wichí, chorote, toba, tapiete, guaraní y chulupí⁴. Julio realizó sus estudios de nivel inicial y EGB 1 (primero a tercer grado) en la comunidad toba de Monte Carmelo debido a la inexistencia de escuela, en esa época, en su propia comunidad. El segundo ciclo de EGB (cuarto a sexto grado) lo realizó en su propia comunidad, en tanto para cursar el último ciclo de EGB (séptimo a noveno grado) tuvo que regresar a Monte Carmelo.

Por último, los tres jóvenes realizaron el nivel de Polimodal en la escuela de La Puntana, recibiendo con una orientación agro-técnica en el año 2007.

“Como que las cosas están ahí”: El ingreso al jardín de infantes y el sexto grado como punto de inflexión

Son interesantes las reflexiones que los jóvenes realizan respecto a los recuerdos que tienen de su acceso a la escuela para realizar el jardín de infantes. Luis comenta:

“Y bueno... cuando entré al jardín no me gustaba casi”.

Entrevistadora: *¿Por qué?*

“Porque no. Me quería ir a la casa. Porque, no se... uno se siente extraño, ¿has visto? Aunque otras personas, tanto como por ejemplo, hubo un maestro... qué se yo, que te hable otro idioma. Y vos no lo entendés, vos estás ahí. (...) Y los chicos van, qué se yo, porque es una escuela comedor ¿viste? Y los chicos van por eso” (Luis,

⁴ Esta diversidad de grupos étnicos conviviendo en la misma comunidad le otorga una dinámica diferente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo porque los niños desde pequeños aprenden a escuchar y “entender” diferentes idiomas. En la Puntana se da una situación inversa, ya que el aprendizaje de los niños en las esferas familiares se lleva adelante en la lengua vernácula (el wichí) y al ingresar a la escuela, a la edad de cinco años, se enfrentan por primera vez a una lengua desconocida: el español.

11/10/09).

Por su parte, Julio manifiesta:

“(...) Pero, como que [cuando entrás al jardín] chocás barrera, porque (...), el contorno social, digamos tu familia lo que te enseña es el lenguaje, o sea, el wichí ¿has visto? Y hablás y (risas) creía yo que en la escuela también iba a seguir con wichí. Y no. Como que fue un parate, ¿has visto? Porque no era el wichí. Era el español. Me parecía raro y muy curioso”. (Julio, 13/11/09).

Como podemos ver para estos jóvenes la escuela implica, en una primera instancia, un corte con el modelo familiar de socialización en el que se encontraban inmersos⁵. Esta ruptura se expresa, principalmente, por el sentimiento de extrañeza respecto al español. Llamativo es lo que comenta Luis respecto del primer grado:

“Ni el chico capaz que se interesa por estudiar ni el profesor se interesa porque estos chicos aprendan. Como que las cosas están ahí, ¿has visto? Y del primer año te enseñan el abecedario, los colores y todo eso. Y uno no habla absolutamente el castellano, pero sí más o menos uno ya entiende ¿has visto? Uno va escuchando y más o menos uno tiene idea de lo que están hablando. Pero de hablar, no. Como máximo, diez palabras o veinte palabras. Hasta que uno llega al sexto del sexto grado”.

Entrevistadora: ¿Y en sexto [grado] qué pasa?

“En sexto grado o sea, como que ya tenés que escribir bien, tenés que interpretar lo que dice la maestra, o interpretar lo que dice un cuento, que se yo. O qué dice la historia que nos han contado” (Luis, 11/10/09).

Se desprende del relato de Luis que hasta el sexto grado los maestros se conforman con una actitud pasiva de los alumnos. Se busca mínimamente que

5 De manera simultánea, los maestros de grado también se enfrentan al reto de tener que enseñar una lengua que no es la primera para sus alumnos. Esta labor “los llena de una enorme insatisfacción y frustración ya que ellos no están capacitados para enseñar el español como segunda lengua, ya que implica una metodología diferente de la que aprendieron en los magisterios”. (Hecht, 2006: 101)

los alumnos entiendan aunque no se apropien de los contenidos (justamente porque no lograron apropiarse del idioma en que se dictan los mismos).

¿Comunicador, traductor o ayudante? Acerca de la figura del auxiliar bilingüe

Uno de los puntos más discutidos respecto a la implementación de la EIB en las escuelas con población indígena de la Argentina es el rol del auxiliar bilingüe⁶. El principal problema radica en la inexistencia de normativas estandarizadas que delimiten sus funciones. Por ello, cuestiones como la finalidad de su implementación, su rol en las situaciones de enseñanza y el tipo de relación que se espera que desarrolle con el maestro de grado, son aspectos que generan nuevas discusiones (Hecht, 2006; Serrudo, 2010; Zidarich, 2010)

En el caso concreto de la provincia de Salta el auxiliar bilingüe tiene una existencia real pero no formal (cf. Petz, 2010). Debido a ello, en términos reales “[...] se asiste a una indefinición del rol del auxiliar bilingüe, por lo que su trabajo cotidiano queda subordinado a los distintos *habitus* de los directivos, quienes son los que dirigen-permiten-omiten su rol”. (Petz, 2010: 59. Cursivas en el original)

En la escuela de la Puntana, Inés, la actual directora del establecimiento, marca un quiebre entre el papel que el traductor tenía antes (de su gestión iniciada en el año 2000) y la función ‘protagónica’ que cumple ahora⁷.

“Y en ese entonces [década 1990] el auxiliar bilingüe era traductor únicamente, no existía el rol protagónico que cumple hoy. El auxiliar iba a prender el mate, a prender el fuego, a limpiar la mesa, a sacar las puntas a los lápices (...) El auxiliar bilingüe de hoy es un

6 La denominación varía según las provincias. En Formosa, se lo conoce como MEMA (Maestro de Modalidad Aborigen) mientras que en Chaco se le llama Auxiliar Docente Aborigen (ADA). A grandes rasgos, se trata de miembros de la comunidad indígena que participan en los espacios áulicos a los fines de contribuir en las relaciones de enseñanza y aprendizaje que se producen entre los alumnos y los maestros.

7 Inés sostiene que el rol protagónico del auxiliar bilingüe es exclusivo de la escuela de La Puntana. Esto, en sus palabras, marca una diferencia con las otras escuelas de la zona. El trabajo etnográfico realizado por Paola Abilés (2010) tiende a corroborar las afirmaciones de la directora en este sentido.

comunicador entre el docente, los chicos, la familia. Ellos saben proyectar. Hoy saben hacer sus recursos, trabajan con área materna. O sea, el rol cambió completamente en Puntana” (Inés, 21/05/10).

Queda de manifiesto en el relato de la directora, que la institución busca en la actualidad construir un nuevo perfil para el auxiliar bilingüe. Dicho perfil se esboza a partir de una idea de ‘comunicador’ en un sentido amplio, ya que sus ‘recursos pedagógicos’ serían aplicados en los espacios educativos pero tendrían su origen en la capacitación docente, los requerimientos de los niños y las interpelaciones de la comunidad (familias wichí).

Frente a estas intenciones nos preguntamos: ¿qué rol plantean los jóvenes universitarios wichí para los auxiliares bilingües de su comunidad? Las palabras de los chicos pueden resultar esclarecedoras en ciertos sentidos:

“Yo digo que un maestro [bilingüe] la función de él sería, de que, como todo profesor y como todo maestro, de tener su propio horario, ¿no? Supongamos, su propia materia ¿no? Lo cual esas materias podrían referirse, digamos a lo nuestro, ¿no? A nuestra cultura. Pero no, eso no se ve” (Pedro, 24/09/09).

“O sea, tiene que haber sí o sí un intercambio cultural. No es que diga ‘no, no quiero matemáticas, ni sociales, ni Sarmiento, ¿no?’. Está bien, uno tiene que conocerlo. Pero también de nuestro lado también tiene que haber algunas cosas. Hay contenidos que valen la pena que estén” (Julio, 13/11/09).

Consideramos que cualquier interpretación ligera respecto a estas afirmaciones podría pecar de simplismo, tomando en cuenta la multiplicidad de factores que se entrecruzan para un análisis profundo (por ejemplo, expectativas comunitarias, puesta en cuestión del rol docente en general, tipos de contenidos ‘culturales’ a enseñar, modos de articular estos contenidos con el formato escolar, etc.) Sin embargo, se puede entrever que los jóvenes depositan en el auxiliar bilingüe expectativas mayores respecto a las que la institución (encabezada por su directora) manifiesta.

Así, para estos jóvenes indígenas universitarios, el auxiliar bilingüe debe convertirse en la figura que represente los intereses educativos comunita-

rios en la escuela. Tomando en cuenta el contexto actual de reivindicaciones de la población aborígen respecto a sus derechos, el auxiliar bilingüe proyectado por los universitarios wichí salteños forma parte de un plan mayor de demandas *desde la cultura*⁸.

Reflexiones finales

Los desafíos que plantea la implementación de la EIB son múltiples y complejos. Rescatamos al respecto, la importancia de generar conocimiento a partir del relevamiento del punto de vista de los agentes que suelen ser tomados como “objetos” de este tipo de políticas.

Realizando un estudio de caso de corte cualitativo hemos constatado que, lejos de ser sujetos pasivos frente a las políticas ‘bajadas’ a nivel nacional y provincial, los estudiantes, docentes y directivos de escuelas con población aborígen mayoritaria se encuentran cotidianamente resignificando y dando sentido a lo que, desde su perspectiva es/debiera ser una educación intercultural.

Resaltamos, en este sentido, la periodización que los jóvenes aborígenes universitarios elaboran a partir de su propia trayectoria escolar. Al respecto consideramos que no es un dato menor el corte que desde su visión se produce en el sexto grado. Este año marca en sus narrativas, el paso de un simple “estar” en la escuela a un “comenzar a comprender/interpretar” la lógica del sistema escolar.

Asimismo, resulta valioso considerar los modos en que la figura del auxiliar bilingüe es pensada, historizada, criticada y proyectada, tanto por los egresados de ese sistema educativo como por la actual directora de la institución. Así, mientras la directora delinea el rol del auxiliar bilingüe como un comunicador en ‘sentido amplio’, los wichí universitarios pretenden que quienes ejerzan ese cargo puedan ser portadores visibles y re-creadores de la cultura comunitaria en el espacio escolar.

8 Catalina Buliubasich y Héctor Rodríguez (1999) plantean que la lucha por el acceso de los indígenas a una ciudadanía plena se realiza a partir de la manifestación explícita de las demandas culturales, la cual tiene como trasfondo el respeto hacia la diversidad, la lucha por la tenencia de la tierra y la revalorización de las lenguas indígenas.

Por lo anterior, podemos considerar a la escuela de la Puntana como un espacio social en constante redefinición. Esto puede expresarse a través de los cambios que los entrevistados observan y planifican en el rol del auxiliar bilingüe. Así, en un período de veinte años (1990-2010), encontramos tres de las cuatro etapas propuestas para pensar el recorrido de las políticas educativas destinadas a las poblaciones indígenas en Latinoamérica (Yañez Cossio 1988, en Serrudo y Hirsch, 2010)⁹. Así, primeramente se nos presenta la figura del auxiliar que realiza “los mandados” (correspondiente a la *etapa transicional* y visible en el relato del ‘pasado’ de la directora), luego está la imagen de un bilingüe que cuenta con capacitaciones esporádicas y asume una identidad docente (*modelo bilingüe bicultural*, tal como lo planea Inés desde el inicio de su gestión). Por último, contamos con la proyección de un maestro indígena elaborada por los jóvenes, el cual se encargaría de poner en valor los conocimientos indígenas dentro y fuera del aula (*etapa bilingüe intercultural*).

Para cerrar este trabajo, nos interesa resaltar la importancia del relevamiento de las ‘significaciones nativas’ con relación a la EIB, entendiendo que las mismas nos ofrecen nuevas perspectivas para pensar los grandes dilemas de las ‘culturas en contacto’.

Bibliografía citada

- Abilés, Paola (2010) “La escuela Olof Fabian Severin Jonsson: breve aproximación al estudio de la interculturalidad en la escuela de una comunidad wichí”. Ponencia presentada en el *VII Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*. Universidad Nacional de Salta.
- Buliubasich, Catalina y Héctor Rodríguez (1999) “Demandas desde la cultura: los indígenas del Pilcomayo”. En: *Revista Andes* N°10: 215-229.
- Hecht, Ana Carolina (2006) “De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina). En: *Cuadernos Interculturales* 4 (6): 93-113.
- Petz, Ivanna (2010) “Pueblos originarios, estados provinciales y educación. Un análisis comparativo de las políticas y prácticas educativas en contextos

9 Yañez Cossio propone cuatro etapas para la educación indígena en la región: castellanización, transicional, bilingüe bicultural y bilingüe intercultural. El paso de una a la otra se establece a partir de un alejamiento de un modelo asimilacionista y el acercamiento a un modelo que promueva el respeto por la diferencia cultural y otorgue mayores niveles de participación educativa a los miembros de las comunidades indígenas. (cf. Serrudo y Hirsch, 2010)

- de diversidad sociocultural en Salta y Formosa”. En Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps): *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Serrudo, Adriana (2010) “Indígenas en la escuela. Representaciones y tensiones acerca de los docentes indígenas bilingües en Argentina”. En Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps): *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- y Silvia Hirsch (2010) “La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe”. En Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps): *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Zidarich, Mónica (2010) “Pareja vulnerables, si las hay: docente originario y docente no originario”. En Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps): *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.



El estado de la
Educación superior
indígena en Brasil:
entre licenciaturas
interculturales y
políticas de cupo en
las universidades
tradicionales.
Diálogos, tensiones
y demandas
indígenas.

Mariana Paladino
Universidad Federal de
Río de Janeiro (Brasil)

marianapaladinorj@gmail.com

Introducción

Este trabajo pretende plantear un cuadro general del estado de la educación superior indígena en Brasil. En una primera parte, se describirán brevemente las políticas de Estado y los programas y acciones que algunas universidades públicas llevan a cabo tanto para ofrecer cursos de formación de modalidad “específica e intercultural”, como para fomentar el ingreso y la permanencia de alumnos indígenas en las carreras tradicionales. En una segunda parte, en base a registros de campo, será desarrollada una breve caracterización de las demandas de los estudiantes indígenas universitarios y de las dificultades que atraviesan.

Cabe destacar que la situación de los pueblos indígenas en la educación superior cobró visibilidad en los últimos seis años y aunque recientemente vienen aumentado las iniciativas gubernamentales, así como iniciativas innovadoras por parte de algunas universidades, aún se conoce poco sobre las mismas, los impactos y desafíos que enfrentan. Con este trabajo, se espera contribuir al debate de una temática que aún ha recibido poca reflexión analítica.

Políticas públicas de educación superior indígena, entre cuotas y licenciaturas interculturales

De acuerdo con Souza Lima y Barroso-Hoffmann (2004), en Brasil, la demanda indígena actual por un acceso a la educación superior responde a dos necesidades que han sido percibidas de forma separada, aunque están estrechamente vinculadas: la formación de maestros indígenas y la formación de cuadros en otras áreas de conocimiento.

La primera resulta, en gran parte, de la necesidad de ajustarse a las normati-

vas y leyes que exigen la formación superior para el ejercicio del magisterio (Plan Nacional de Educación, Ley nº 10.172, del 9 de enero de 2001)¹.

La demanda por educación superior en otras áreas de conocimiento se vincula, según los autores citados anteriormente, al estado de las relaciones actuales entre pueblos indígenas y Estado, del cual resulta la necesidad de calificar cuadros dentro del movimiento indígena que puedan asumir procesos de interlocución e intervención en las políticas públicas, en favor de los derechos e intereses indígenas. También se requiere de una capacitación para dar cuenta de los desafíos surgidos a partir de los procesos contemporáneos de territorialización, para que los propios indígenas puedan administrar sus territorios y los proyectos de etnodesarrollo que en ellos se llevan a cabo².

A su vez, Luciano (2006)³ llama la atención sobre el hecho de que la demanda por educación superior resulta del propio avance del proceso de escolarización vivido por los pueblos indígenas en Brasil, el cual ha crecido de manera acelerada en los últimos años. Las estadísticas son ilustrativas de este proceso: la población indígena brasileña, según el último censo realizado por el Instituto Brasileño de Geografía e Estadística, comprende a 740 mil individuos (IBGE, 2001)⁴. El número de alumnos que está cursando la educación primaria dentro de las comunidades indígenas pasó de 117.000

1 Ya antes de este plan educativo gubernamental, la Resolución 03/99 del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) determinaba el derecho de los maestros indígenas a ser formados de acuerdo con sus especificidades culturales y con los contextos en los que viven.

2 Cabe destacar que en Brasil, a partir de una intensa reivindicación y movilización por parte de organizaciones indígenas durante las décadas del 70 y 80, el Estado reconoció – a partir de la Constitución Nacional de 1988 – el derecho de estos pueblos a la ocupación y uso de las tierras tradicionalmente habitadas por ellos. Según datos del Departamento de Tierras de la FUNAI, de 2006, existen en Brasil 612 territorios indígenas reconocidos por el Estado, que totalizan una extensión de 106 373 144 ha, o sea, 12,49% del territorio brasileño. De allí el desafío por parte de los grupos que ocupan estos territorios en protegerlos y hacer un uso sustentable de sus recursos.

3 Gersem dos Santos Luciano, de la etnia baniwa, es un líder de gran trayectoria en el movimiento indígena. Primer antropólogo indígena del país, se desempeña actualmente como coordinador de la Educación Escolar Indígena a nivel nacional, la cual depende de la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad del Ministerio de Educación. Es también director de la organización indígena llamada Centro Indígena de Estudios e Investigaciones.

4 La población indígena en Brasil, compuesta por más de 220 etnias que hablan 180 lenguas diferentes, representa 0,4 % de la población total, aunque este porcentaje varía mucho según las regiones. Por ejemplo, en la Amazonia, en algunos municipios, constituyen más de 50% de la población.

en 2002 a 164.000 en 2005. El número de alumnos que está en la educación media o secundaria pasó de 1.187 en 2002 a 4.749 en 2005. A estos cálculos habría que agregar los que estudian en escuelas primarias y secundarias en el ámbito urbano, cuyo número es significativo, aunque no existen informaciones estadísticas fidedignas sobre este segmento. En la actualidad, se estima que hay cerca de cinco mil estudiantes indígenas en la educación superior en Brasil. Dentro de esta cantidad, aproximadamente 1500 están en las licenciaturas interculturales indígenas, que son cursos para formar maestros indígenas, y el resto realiza carreras universitarias que no tienen orientación diferenciada o intercultural (CEB/CNE, 2007, apud Luciano, 2009)⁵.

La demanda indígena por acceso a la educación superior adquirió una forma organizada de manera reciente. Las estrategias para ingresar y conseguir mantenerse durante los estudios universitarios eran sobre todo individuales. El único órgano de gobierno que atendía parcialmente esta demanda era, hasta fines de la década de 1990, la *Fundação Nacional do Índio* (FUNAI)⁶, a través de la concesión de auxilio financiero o becas a alumnos indígenas. Por lo general, éstos destinaban esos recursos a pagar la matrícula y las mensualidades de las universidades privadas a las que asistían. Es importante aclarar que la mayoría de los estudiantes universitarios indígenas estaba –antes de la implementación de acciones afirmativas en las universidades públicas-- en universidades privadas, por ser éstas de más fácil acceso que las públicas, las cuales someten a sus candidatos a exámenes de ingreso muy rigurosos y competitivos. En el año 2003, cuando todavía eran pocas las universidades públicas que habían implementado mecanismos para la inclusión de alumnos indígenas, la FUNAI estimaba que de los aproximadamente 1.300 indígenas que estaban en la educación superior

5 Luciano (2006) llama la atención sobre este crecimiento acelerado, recordando que –hasta hace una década atrás– la cantidad de estudiantes indígenas en la educación superior no llegaba a los 500.

6 Órgano indigenista oficial, encargado de las políticas estatales dirigidas a la población indígena. Fue creado en 1967, en reemplazo del Serviço de Proteção aos Índios, el cual fue extinguido a causa de las denuncias que le recayeron de corrupción y genocidio. La FUNAI, desde 1967 hasta 1991, fue el órgano que concentraba la asistencia de la población indígena en las áreas de educación, salud, tierras, proyectos comunitarios, entre otros.

universitaria, el 60 y 70% estaba en instituciones privadas⁷.

El apoyo de la FUNAI a estudiantes indígenas universitarios continúa hasta hoy, aunque a partir de la Resolución N° 63, del 23 de enero del 2006, se establecen reglas para la concesión de becas. Entre las reglas, consta el “desempeño académico” del alumno, el requisito de presentar, en el momento de solicitar la beca, además de documentos que comprueben su identidad indígena (certificación de nacimiento emitida por la FUNAI), una declaración de la comunidad que dé fe del origen del candidato y del interés de la misma por su formación, y también el requisito de que presente una propuesta de trabajo a ser desarrollada durante o después de la carrera junto con su comunidad o en alguna organización indígena. Estos requisitos son cuestionados por los propios estudiantes y por otros actores, ya que suponen la perspectiva de que la forma de vida actual de los indígenas se circunscribe al espacio comunitario, y no considera la complejidad de los procesos de territorialización por los que atraviesan los pueblos indígenas, entre los cuales se encuentran la migración urbana y el hecho de no necesariamente estar ligados a una comunidad.

Es importante mencionar que la asistencia escolar de la población indígena, que inicialmente incumbía a la FUNAI, a partir del Decreto 026/91 del año 1991 pasó a ser responsabilidad del Ministerio de Educación. La primera iniciativa promovida por este ministerio dirigida a la inclusión de los pueblos indígenas en la educación superior fue el “Programa Diversidad en la Universidad”, implementado en el 2002, por la Secretaría de Educación Media y Tecnológica, a fines del segundo mandato del presidente Fernando Henrique Cardoso. El programa tenía por objetivo establecer acciones para la inclusión en la universidad de poblaciones víctimas de discriminación

7 La escasa atención que recibía la presencia de estudiantes indígenas en la educación superior se evidenciaba –entre otros aspectos– en la carencia de datos estadísticos o de informaciones que diesen cuenta de esta cuestión. Recién en el 2003, a pedido del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), se realiza el primer estudio diagnóstico sobre la situación de la educación superior indígena en Brasil, a cargo de una profesora de la Universidad Estadual de Mato Grosso, lo cual indica la novedad del tema: Souza, Hellen: “Educação Superior para Indígenas no Brasil. Mapeamento Provisório”, publicado en 2003.

racial⁸.

Hasta ese entonces la asistencia escolar de la población indígena se reducía a la enseñanza preescolar y primaria. Es ilustrativo de ello el hecho de que el órgano responsable dentro del ministerio de la educación escolar indígena -la Coordinación General de Apoyo a las Escuelas Indígenas- estuviera dentro de la Secretaría de Educación Infantil y Fundamental. Sólo en el año 2003, una normativa ministerial estableció, en el ámbito de la Secretaría de Educación Superior (SESU), la responsabilidad de elaborar una política para la formación universitaria de los pueblos indígenas (Souza, 2003:33).

A partir de la reestructuración que sufrió el Ministerio de Educación, durante el primer mandato del presidente Lula da Silva, el Programa Diversidad en la Universidad fue trasladado a la entonces recién creada Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (SECAD). En el transcurso de ese periodo, el apoyo a los cursos de preparación para el ingreso universitario fue perdiendo fuerza, ya que la nueva política apuntó

8 En ese entonces, negros e indígenas, y también otros segmentos reconocidos por vivir en condiciones de vulnerabilidad social, estaban prácticamente excluidos de la universidad. Diversos estudios muestran que la mayoría de los alumnos universitarios en Brasil se identificaban como blancos, de clase media y urbana, y provenían de escuelas de buen nivel.

Durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, el ministro de Educación, Paulo Renato de Souza, opinaba que la solución al desfasaje educativo de negros e indígenas debía ser combatido con políticas dirigidas a mejorar la educación pública en su conjunto. No obstante, se le urgía a que diera respuesta a algunas de las cuestiones planteadas en la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), realizada en septiembre de 2001, en Durban, Sudáfrica, ya que Brasil había suscrito el Programa de Acción y a la Declaración resultantes de la Conferencia. En estos documentos se recomendaba a los Estados participantes que adoptasen políticas de acción afirmativa para las poblaciones víctimas de discriminación y de prejuicios étnico-raciales, para garantizar el acceso de las mismas a los servicios básicos, como educación, salud, habitación, etc. (Almeida, 2008). Como el ministro de Educación se oponía a implementar reservas de cuotas como forma de promover el ingreso de esa población a la universidad, y frente a la necesidad de responder a los compromisos resultantes de la Conferencia, decidió crear un programa que prestase apoyo financiero y estimulase la acción de entidades que tuviesen experiencia en la organización y dictado de cursos preparatorios para el ingreso a la universidad dirigidos a población negra e indígena. En Brasil, estos cursos son llamados “pre-vestibulares” y el examen de ingreso a las instituciones de educación superior “vestibulares”. Los cursos de preparación son llevados a cabo por diversas instituciones educativas y por lo general son muy caros. Sin embargo, entidades de la sociedad civil y grupos vinculados con la Iglesia católica han organizado cursos dirigidos a población de bajos recursos. Con el Programa Diversidad en la Universidad se intentó beneficiar a estos cursos y estimular la proliferación de otros, en vista a que la población excluida de la universidad mejorase su desempeño y pudiese aprobar los exámenes de admisión en las universidades públicas.

a estimular --como forma de acción afirmativa-- el “sistemas de cuotas”. Esta es la forma más común de referirse a las diversas modalidades que las universidades crean para reservar un cierto porcentaje de vacantes para los segmentos de la población históricamente excluida de este nivel educativo (afrodescendientes, indígenas, alumnos de bajos recursos socioeconómicos, alumnos provenientes de escuelas públicas, alumnos con deficiencias físicas, entre otros). El surgimiento de esta política no resulta de una legislación a nivel nacional, si no de la acción de algunos estados que han sancionado leyes que obligan a las universidades bajo su jurisdicción a implementar acciones afirmativas en su modalidad de ingreso. Asimismo, algunas universidades nacionales también han puesto en práctica estas medidas a partir de la deliberación y resolución de sus Consejos Superiores.

Durante el primer mandato del presidente Lula da Silva, en el contexto de reestructuraciones y cambios que se produjeron en el Ministerio de Educación, se creó la creación de la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (SECAD), en julio de 2004, como resultado de una política de reconocimiento a la diversidad por parte del Ministerio de Educación. Esta secretaría pasó a coordinar la educación de jóvenes y adultos, la educación rural, la educación ambiental, la educación escolar indígena y la educación para la diversidad étnico-racial, cuestiones que estaban dispersas en otras secretarías⁹. En paralelo a la creación de la SECAD fueron implementadas nuevas acciones, como el Programa Universidad para Todos (PROUNI), coordinado por la Secretaría de Educación Superior (SESU), que prevé la concesión de becas a alumnos de bajos recursos socioeconómicos que estudian en universidades privadas -las cuales, como fue dicho, por tener procesos de selección menos competitivos que las públicas, son de más fácil acceso para los que no han podido tener una educación de calidad. Entre los beneficiados por este programa, se incluye un porcentaje determinado, según la región, para negros e indígenas. Sin embargo, en lo que respecta a la inclusión de indígenas, varios estudiantes entrevistados dan cuenta que no ha sido fácil tener acceso a este programa, tanto por la

9 La Coordinación General de Apoyo a las Escuelas Indígenas, que había sido la responsable de coordinar las acciones a nivel nacional relativas a la educación escolar indígena, actuó hasta julio de 2004. Por medio del Decreto Presidencial n° 5.159/2004, fue transformada en Coordinación General de Educación Escolar Indígena, vinculada al Departamento de Educación para la Diversidad y la Ciudadanía de la SECAD.

falta de divulgación como por el desconocimiento de las gestiones burocrático-administrativas que requiere la solicitud de la beca.

Cabe destacar como un programa específico destinado a la educación superior indígena, la creación de Programa de Apoyo a la Formación Superior y a las Licenciaturas Indígenas (PROLIND), en 2005. Consiste en financiar – a través de la apertura de convocatorias abiertas a las instituciones de educación superior acreditadas por el Ministerio para que presenten propuestas y proyectos- la creación, implantación y desarrollo de licenciaturas interculturales destinadas a la formación de maestros indígenas. Este programa es implementado por la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad, en articulación con la Secretaría de Educación Superior, y contó en su periodo inicial con recursos del Programa Diversidad en la Universidad, el cual mencioné antes.

El PROLIND financió en su primera convocatoria, en 2005, tres tipos de acciones: a las licenciaturas interculturales indígenas ya existentes o en vías de ser implantadas; la elaboración y planificación de nuevas licenciaturas para la formación de maestros indígenas; la inserción de los alumnos indígenas que estudian en las carreras comunes de las universidades públicas en proyectos de investigación y extensión, bajo la supervisión de docentes, como una medida para estimular su permanencia (Souza Lima, 2008). Sin embargo, el programa en las convocatorias que abrió en los años siguientes dejó de apoyar esta tercera acción y sólo financia la creación de nuevas licenciaturas interculturales o la continuidad y el desarrollo de las que ya existen¹⁰. En la actualidad financia 21 licenciaturas interculturales, desarrolladas en 18 Estados del país.

Para finalizar este breve recorrido por las políticas gubernamentales dirigidas directa o indirectamente a promover la educación superior indígena, cabe mencionar también la implementación de un Programa de Expansión de la Educación Superior Pública que está en curso, en el marco del cual el Estado estimula la adopción, por parte de las universidades federales, de políticas para el aumento de su alumnado, entre ellas las acciones afirmati-

10 El hecho de que se eliminase el financiamiento de la tercera acción refleja el desinterés por implementar una política de educación superior para la población indígena de forma consistente y que apunte no apenas a su inclusión, sino a la construcción de trayectorias escolares significativas y exitosas, evitando el desgranamiento.

vas. Se trata del Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNE), creado a partir del Decreto 6.096/2007, vinculado con el Plan de Desarrollo de la Educación (PDE) del actual gobierno de Lula.

A partir de la síntesis anterior, podemos concluir que las principales acciones que el gobierno ha privilegiado hasta ahora en relación a la educación superior indígena son: por un lado, la formación de maestros indígenas bajo la modalidad de las licenciaturas interculturales (a través del PRO-LIND) y, por el otro, el ingreso de indígenas a carreras universitarias de modalidad no específica, sea estimulando a las instituciones públicas para que implementen sistemas de cuotas (a través del REUNE), sea ofreciendo becas para el pago de las colegiaturas en las instituciones privadas (a través del PROUNI). Se trata de políticas que privilegian el ingreso en la educación superior, pues el gobierno no ha elaborado una política a nivel nacional que promueva la permanencia de los alumnos indígenas en las universidades públicas. Tampoco ha promovido acciones para la creación de cursos y carreras específicas destinadas a la población indígena en otras áreas diferentes a la formación pedagógica, ni ha instado a la transformación curricular de las carreras tradicionales para que se adecúen a la diversidad del alumnado. Esta omisión es grave si consideramos que forma parte de las preocupaciones y demandas de los estudiantes indígenas, como veremos más adelante.

Breve recorrido por las acciones afirmativas implementadas en las universidades públicas brasileñas.

Según datos del 2010, están en funcionamiento 24 cursos de licenciatura intercultural llevados a cabo por 21 instituciones de educación superior que se ubican en diferentes regiones del país, y se dirigen a la formación de maestros indígenas. La mayoría de ellas tiene una modalidad de funcionamiento semi-presencial, que alterna períodos intensivos de curso presencial –generalmente en las vacaciones de verano e invierno de los maestros indígenas que están en formación– y períodos de formación a distancia, que implica la realización de trabajos e investigaciones durante los períodos que no acuden a la universidad.

Por otro lado las universidades han implementado acciones afirmativas para el ingreso de alumnos indígenas en las carreras convencionales, de modalidad no intercultural. Hasta 2008 había 43 universidades públicas de las 303 que existen en el país, que proponían acciones afirmativas para el ingreso de alumnos indígenas: 28 de ellas de nivel provincial y 15 de nivel federal (universidades nacionales)¹¹. Considerando la distribución regional de estas universidades, se verifica que siete se ubican en la región nordeste del país, tres en la región norte, 17 en la región sudeste, cuatro en la región centro-oeste y 12 en la región sur. Cabe destacar que la implementación de acciones afirmativas no se guía por el criterio de que las universidades estén ubicadas en regiones donde hay una cantidad de población indígena significativa. Por ejemplo: en la región norte, que comprende la región amazónica, donde está concentrada la mayor parte de la población indígena del país -60%-, sólo 18% de las instituciones de educación superior de esa región poseen acciones afirmativas. Al contrario, en la región sur, donde se encuentra la menor presencia poblacional indígena de Brasil -11.5%-, 34% de las instituciones de educación superior establecieron acciones afirmativas, lo que la convierte en la región brasileña con mayor diseminación de este tipo de políticas dirigidas a los indígenas (Cajueiro, 2008)¹².

Es importante mencionar que estas acciones, que apuntan al ingreso de alumnos indígenas a la universidad y que en general son bastante recientes, no siempre van acompañadas de políticas destinadas a garantizar su

11 Datos recolectados del relevamiento realizado por algunos miembros del equipo del proyecto “Trilhas de conhecimentos. O Ensino Superior de Indígenas no Brasil”, asociado al Laboratorio de Investigaciones en Etnicidad, Cultura y Desarrollo, Museo Nacional, Universidad Federal de Río de Janeiro. El relevamiento consistió en identificar instituciones de educación superior públicas que implementasen acciones afirmativas. De 213 instituciones analizadas, se identificaron 43 que desarrollan algún tipo de acción afirmativa. Véase el relevamiento en detalle en la página web: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/index.htm>.

12 Las acciones afirmativas destinadas al ingreso de alumnos indígenas en la universidad tienen diversas modalidades. Una es lo que se llama “reserva de lugares o vacantes”, es decir, la universidad establece, en consonancia con el total de vacantes disponibles para el ingreso de alumnos en cada carrera, un porcentaje reservado a los indígenas. Otra es la creación de “vacantes suplementarias”, es decir, que se abren nuevos lugares para este rango de la población, por lo cual los beneficiados que ingresan por medio de cuotas no ocupan las vacantes de los que ingresan por medio del examen de ingreso convencional. Por tal motivo esta modalidad es menos cuestionada. Por último, existe la modalidad de “agregar puntaje”, o sea, el alumno indígena es sometido al examen habitual, pero al resultado que obtiene se le agrega una cantidad determinada de puntaje. De las 43 instituciones de educación superior que implementan acciones afirmativas, poco más de 50 % optaron por reserva de vacantes y casi 40 % por vacantes suplementarias.

permanencia y buen desempeño. Es evidente que las situaciones son muy diversas y que cada una merecería un estudio de caso¹³. Algunas universidades que implementan en la actualidad acciones afirmativas ya tenían --a través de grupos de investigación, núcleos o laboratorios-- antiguas relaciones de vinculación --académica y política-- con grupos indígenas y, por lo tanto, las experiencias desarrolladas con alumnos de esos pueblos se sustentan en un conocimiento previo y un diálogo atento a las necesidades planteadas por estudiantes, líderes y organizaciones indígenas. Otras universidades comenzaron a tener ese contacto solamente a partir de la acción afirmativa, y en muchos casos existe poca preparación y conocimiento de la realidad indígena y de cómo implementar acciones que sean pertinentes y participativas.

Cabe destacar que, en varias universidades, las políticas de apoyo a la permanencia de los alumnos indígenas se están definiendo años después de implementarse las políticas de acceso. Es el caso de las universidades del estado de Paraná, donde la Ley 13.134 que sancionó cuotas para indígenas se remonta al año 2001, pero sólo el 27 de diciembre de 2007 se complementó con la Ley 15.759, la cual establece que la Secretaría de Estado de Ciencia, Tecnología y Educación Superior de Paraná deberá garantizar becas a los estudiantes indígenas (Paulino, 2008). En general, las acciones de permanencia son planeadas y desarrolladas por iniciativa de las propias universidades, en convenios y acuerdos con diversos organismos. Se trata de proyectos o programas que, sobre todo, apuntan a apoyar económicamente a los alumnos indígenas.

Varios actores involucrados --sobre todo los estudiantes-- llaman la atención sobre la precariedad e insuficiencia de tales acciones para resolver las problemáticas y necesidades específicas que ellos atraviesan. Por ejemplo, los auxilios económicos que otorga la FUNAI o los gobiernos locales en algunos estados (provincias) no contemplan el hecho de que muchos sean

13 Véase Repetto (2008) y Repetto, Neves y Fernandes (2008) para un análisis de las acciones de apoyo a la educación superior indígena desarrolladas por la Universidad Federal de Roraima; véase Cordeiro (2007) y Nascimento y Urquiza (2008), para conocer las acciones afirmativas de las universidades de Mato Grosso do Sul, y Paulino (2008) para un análisis de las acciones afirmativas para indígenas implementadas en las universidades provinciales y federal de Paraná. Varios de estos trabajos están disponibles en línea, en la página web: <www.trilhasdeconhecimentos.etc.br>.

casados y con hijos, y que el dinero recibido será destinado también a su manutención. Los montos de las becas son insuficientes para mantener el patrón de vida de un estudiante universitario que no cuenta con casa propia en la ciudad donde estudia, y más aún para el que tiene una familia que sustentar. Aún hay poca comprensión por parte del gobierno y de las universidades de que las acciones afirmativas para los indígenas deberían asumir características distintas a las aplicadas a las otras poblaciones destinatarias de tales políticas (negra o afrodescendiente, población de bajos recursos económicos, etc.). Como plantea Souza Lima (2007), no es lo mismo instituir una política orientada a la garantía de un derecho individual que a la garantía de derechos colectivos a grupos o poblaciones que deciden mantenerse culturalmente diferenciados, como es el caso de los pueblos indígenas.

Las pocas universidades que desarrollan acciones destinadas a la permanencia de los alumnos indígenas desde una perspectiva más amplia, que no reducen la cuestión al apoyo económico, las llevan a cabo en su mayoría con recursos externos a la universidad. Establecen convenios o asociaciones con órganos del gobierno provincial o federal y con agencias no gubernamentales¹⁴. Estas acciones abarcan tutorías, acompañamiento social y pedagógico, proyectos de investigación y extensión en los que involucran a los estudiantes indígenas como investigadores, realización de cursos y eventos que tienen como objetivo visibilizar la presencia de esta población en la universidad y valorizar los conocimientos indígenas, entre otros.

14 En la intervención y el apoyo financiero a algunos de los programas de permanencia que se desarrollan en universidades brasileñas para la población afrodescendiente e indígena destaca la actuación de la Fundación Ford, a través del programa Pathways to Higher Education. Esta institución financió en Brasil por medio del proyecto “Trilhas do conhecimento. O ensino superior indígena no Brasil”, dos núcleos universitarios que promueven iniciativas destinadas a la educación superior de los indígenas, en particular a su permanencia. Son el programa Red de Saberes, ejecutado en conjunto por la Universidad Católica Don Bosco, la Universidad Estadual de Mato Grosso do Sul y, de manera más reciente, por la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul y la Universidad Federal de Grande Dourados, todas ellas localizadas en el estado de Mato Grosso do Sul; y el programa E'ma Pia, coordinado por el núcleo Insikiran de la Universidad Federal de Roraima, que implica a indígenas de ese estado. Para más informaciones sobre estos dos programas, véase en línea: www.rededesaberes.org y <http://www.insikiran.ufr.br/emapia.htm>. También la Fundación Ford, a través del programa International Fellowship Program (IFP) ofrece en Brasil, desde el año 2002, becas de posgrado para hombres y mujeres con potencial de liderazgo en sus campos de actuación para que puedan proseguir sus estudios, dándole prioridad a candidatos provenientes de grupos que han tenido un acceso restringido a la educación superior. De las 170 becas ya concedidas en Brasil, 12 fueron para indígenas.

Estudiantes indígenas universitarios: datos preliminares para un diagnóstico de su situación y sus demandas

Aún no existe un estudio profundo del perfil de los más de cinco mil estudiantes indígenas que se estiman que están en la educación superior. Sin embargo, a partir de los datos relevados durante mi investigación y la consulta a fuentes e investigaciones que abordan la cuestión, se evidencia que el perfil es bastante heterogéneo. Aunque es significativa la cantidad que ya vivía en contexto urbano antes de ingresar a la universidad y la mayor parte de su trayectoria educativa fue realizada en la ciudad, es recurrente el destaque en las dificultades de adaptación a la vida universitaria debido a factores de distancia cultural, incomprensión de códigos de comunicación y preconceitos. Las dificultades de tipo económico también fueron enfatizadas. La manutención en la ciudad fue colocada como un problema en casi todos los casos de los estudiantes con los cuales conversé o entrevisté. Mucho más para los que provienen de comunidades y no cuentan con familia en la ciudad, pero incluso para los urbanos es difícil conseguir recursos para el pago del transporte, alimentación en la universidad, compra de material didáctico y textos, así como el hecho de tener que conciliar estudio y trabajo. También fueron enfatizadas las dificultades que enfrentan en la comunicación con docentes y compañeros no indígenas, ya sea por no compartir ciertos códigos lingüísticos o a causa de los estereotipos y prejuicios que éstos tienen hacia ellos. Muchos de los indígenas llegan a la universidad dominando poco el portugués o la modalidad de lenguaje utilizado en el espacio universitario, y en general hay poco conocimiento y sensibilidad por parte de los profesores frente a esta situación. Otro de los problemas que mencionan es el desconocimiento de la institución y sus procedimientos administrativo-burocráticos. También señalan la dificultad de seguir los ritmos y formas de enseñanza vigentes en este espacio, así como las técnicas de estudio y formas de conocimiento que, en muchos casos, se oponen a las recibidas durante su socialización primaria, en el seno de su grupo de parentesco. Cabe mencionar que la gran mayoría de los estudiantes que están actualmente en la universidad son la primera generación a realizar este nivel de estudios. Entre las reivindicaciones más re-

currentes para enfrentar estas dificultades, mencionan la necesidad de que el gobierno elabore programas consistentes enfocados al apoyo económico de los alumnos indígenas, que proporcionen una financiación continua y adecuada a sus necesidades para garantizar su manutención. Existe también la demanda dirigida a la ampliación del sistema de cuotas en todas las universidades públicas, así como el avance de la política de interiorización de las universidades –es decir, que se creen más centros y facultades en el interior del país– para no tener la necesidad de trasladarse a ciudades tan distantes del lugar de origen para poder estudiar. También demandan de las universidades la creación de núcleos de apoyo a los alumnos indígenas, que puedan acompañarlos de una forma cualificada en términos pedagógicos y sociales, a modo de garantizar su permanencia y buen desempeño. Existe también la expectativa de que las universidades puedan ampliar y diversificar los cursos de modalidad específica e intercultural, que no se reduzcan apenas a la formación de maestros, sino también a la formación en otras áreas, como salud, derecho, ciencias sociales y agrarias, entre otras. Por otro lado, se demanda que la universidad se pueda interculturalizar de una forma más general, por comenzar en lo que se refiere a los contenidos curriculares de las carreras tradicionales, como derecho y medicina, que puedan incorporar y dialogar con conocimientos indígenas o con otras tradiciones de conocimientos, no sólo la occidental. En ese aspecto, se reivindica la incorporación en el cuadro docente, de especialistas y sabios indígenas aunque no tengan los títulos académicos requeridos, así como que los conocimientos indígenas reciban reconocimiento y divulgación. Aún cabe mencionar la demanda dirigida hacia el propio movimiento indígena, en el sentido de que las organizaciones puedan comprometerse más en acompañar a los estudiantes indígenas universitarios, de forma a orientarlos y fortalecerlos en los problemas que enfrentan en su quehacer cotidiano y poder pensar estrategias para mejorar su situación.

Reflexiones finales

Frente a este breve panorama de la situación de la educación superior indígena, las políticas existentes, y las demandas levantados por los estudiantes universitarios, cabe preguntarse sobre algunos desafíos:



- -Dada la relevancia que ha adquirido la formación universitaria para los pueblos indígenas, en el sentido de que existe una expectativa que las personas formadas puedan dar respuesta a las problemáticas y necesidades que atraviesan, ¿cómo propiciar la apropiación de conocimientos significativos para las formas de vida contemporáneas indígenas?
- -¿Cómo concretizar la interculturalización de la universidad, la reforma en los contenidos, metodologías de enseñanza y de evaluación? Es importante mencionar que aunque comience a tener fuerza el discurso que defiende la interculturalidad en todos los niveles educativos, aún hay poco debate sobre las formas de llevarlo a la práctica desde perspectivas críticas y descolonizadoras del saber. También hay escasa discusión sobre el tipo de formación y competencias que los profesores universitarios deberían tener para propiciar un *diálogo intercultural*.
- -¿Cómo garantizar a los graduados indígenas el acceso a un mercado de trabajo justo en regiones atravesadas por conflictos y preconceitos hacia la población indígena? ¿Será que el Estado debería elaborar una política para apoyar el retorno de profesionales, científicos y técnicos indígenas a sus comunidades? Y cabe preguntarse también si el *intelectual indígena* siempre debe ser siempre un *intelectual orgánico*.

Éstas son apenas algunas de las cuestiones que forman parte hoy de las discusiones presentes en el ámbito indígena e indigenista acerca de la educación superior indígena, desarrolladas muy brevemente aquí, pero con la intención de llamar la atención sobre la complejidad de la temática.

Bibliografía citada

- Almeida, Nina Paiva (2008) *Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil*, tesis de maestría, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidad Federal de Río de Janeiro, Río de Janeiro.
- Cajueiro, Rodrigo (2008) “Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais”. En: *Projeto Trilhas de Conhecimentos. O Ensino Superior Indígena no Brasil*, Museu Nacional, Río de Janeiro.
- Cordeiro, Maria José de Jesus Alves (2007). “Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aula da UEMS: primeiras análises” En: Brandão, André A (organizador) 2007. *Cotas raciais no Brasil – A primeira avaliação*. Coleção Políticas da Cor. Rio de Janeiro: DP&A.

PP.

Luciano, Gersem J. dos Santos (2006) *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministerio de Educación y Cultura, Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad, Brasília (Serie Vias dos Saberes 1).

_____ (2009) “Indígenas no Ensino Superior: Novo Desafio para as Organizações Indígenas e Indigenistas no Brasil”. Ponencia para el 53 Congreso Internacional de Americanistas. México, D.F.

Nascimento, Adir C y Antonio H. Aguilera Urquiza (2008) “O Ensino Superior Indígena no Mato Grosso do Sul. Luta por autonomia e construção de políticas de sustentabilidade”, ponencia presentada en la 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, 1-4 de junio, Porto Seguro, Bahía.

Paulino, Marcos Moreira (2008) *Povos indígenas e ações afirmativas: O caso do Paraná*, tesis de maestría, Facultad de Educación, Universidad Federal de Río de Janeiro, Río de Janeiro.

Repetto, Maxim (2008) “Universidade e interculturalidade”, en Repetto, M.; Neves, L.R.; Fernandes, M.L, *Universidade inconclusa: os desafios da Desigualdade*. Boa Vista: Editora da UFRR.

Souza, Hellen de (2003) *Educação Superior para Indígenas no Brasil. Mapeamento provisório*. Tangará da Serra: Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso, Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-UNESCO.

Souza Lima, Antonio Carlos (2007) “Educación superior para indígenas en el Brasil: más allá de los cupos”. En García, S.; Paladino, M. (compiladoras) *Educación escolar indígena: Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.

Souza Lima, Antonio Carlos; Barroso-Hoffmann, Maria (2004) *Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil. Política Públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: Laced/Museu Nacional,.



**Representaciones
y valoraciones de
los ex becarios
mapuche del
programa de becas
de la Fundación Ford
sobre la experiencia
de postgrado:
Reflexiones sobre
acción política
indígena y relaciones
interétnicas en los
espacios académicos**

Fabián Flores Silva
Pontificia Universidad
Católica de Chile (Chile)

fflores@fundacion-equitas.org

Educación Superior y formación de la Intelectualidad mapuche

Hoy en día el movimiento mapuche en Chile es tremendamente amplio, convoca a diversos sujetos sociales y tipos de organizaciones, y además se expresa a través de un vasto repertorio de discursos y praxis política. En este marco, una categoría novedosa de acción colectiva es la que llevan a cabo aquellos que han accedido a la educación superior, y que contribuyen como agentes tecno-políticos en la elaboración de discursos y propuestas en diversas organizaciones y colectivos mapuche. Estos agentes conforman la denominada ‘intelectualidad mapuche’, y sus acciones buscan “apoyar y fundamentar un proyecto político que no es nacional ni de clase – exclusivamente- sino articulado en torno a su identidad étnica” (Zapata, 2005). Además, procuran posicionar y legitimar un conjunto de prácticas en el espacio público que interpelan al mundo mapuche y principalmente, al conjunto de sujetos e instituciones no mapuche, y entre éstas, hacia las instituciones académicas, sociales y gubernamentales del país.

La emergencia de este sujeto social es resultado de las complejas e históricas relaciones entre el mundo mapuche, Estado y la sociedad chilena. Se relaciona también con los procesos de incorporación de los indígenas al sistema escolar formal, y muy estrechamente con el acceso de éstos a instituciones de Educación Superior.

Los procesos de radicación y división indígena de las últimas décadas del siglo XIX, así como las reformas modernizadoras políticas, económicas y educacionales implementadas principalmente durante el siglo XX, repercutieron profundamente en la gestación y configuración temprana de un



movimiento social mapuche¹. Este movimiento demandó desde sus inicios el acceso de niños y jóvenes mapuche al sistema escolar formal primario y secundario, y también la formación de profesores que dominaran la lengua mapuche. A inicios de la segunda mitad del siglo XX comienzan a aparecer en la escena pública las primeras organizaciones mapuches compuestas por estudiantes y profesionales, lo que hace pensar que el acceso de sus integrantes a la educación superior se dio incipientemente desde la década del 40' en nuestro país. De hecho, en 1939, en un congreso del partido radical, un grupo de profesores mapuche explicita la importancia del acceso de indígenas en la educación superior (Robles y Flores, 2008) como estrategia para la superación de las condiciones de exclusión social y política en la que se encontraban.

No obstante, es sólo durante las últimas dos décadas que el acceso de jóvenes mapuche al nivel terciario se torna relativamente masivo. Esto tiene relación con la implementación, durante la década de los 80, de políticas económicas liberales que promovieron la expansión del sistema de educación superior chileno, permitiendo la gradual inserción de jóvenes estudiantes mapuche a este nivel. Esta tendencia se incrementó en el transcurso de los años, y se vio favorecida por la implementación de programas de apoyo estudiantil, específicamente de créditos y de becas indígenas. Según datos de la encuesta Casen, se estima que la tasa de cobertura en educación superior para jóvenes mapuche (entre 18-24 años) ha aumentado desde un 7,1% en 1996 a un 17% en el año 2009, aunque las brechas respecto a las tasas de participación de sus pares no indígenas se mantienen.

El incremento de la participación de estudiantes mapuche en la educación superior conlleva a la generación de nuevos procesos políticos y sociales, que repercutirán indirectamente en la configuración del movimiento mapuche actual. Jóvenes estudiantes mapuche, directa o indirectamente relacionados con las redes de este movimiento, verán en la educación superior un espacio de oportunidad para la formación política y profesional, y con

1 Representantes principales de este movimiento en la primera mitad del siglo XX son las organizaciones "Sociedad Caupolicán" (1910), la "Federación Araucana" (1918) y la "Unión Araucana" (1926).

ello, para contribuir desde un nuevo horizonte a los intereses de su pueblo. Por otra parte, la educación superior, especialmente la universitaria, operará como catalizador de dinámicas sociales de cooperación y conflicto, negación y reconocimiento entre el pueblo mapuche y la alteridad no mapuche. Así, los estudiantes mapuche activarán redes de solidaridad compuestas por estudiantes, académicos u otros estamentos, y simultáneamente, vivenciarán nuevas formas de discriminación por parte del entorno social e institucional de las universidades.

Además, los espacios universitarios operan también como catalizadores de encuentro entre diferentes sujetos y actores del mundo mapuche. El aumento de la matrícula de mapuches en las universidades ha posibilitado el ingreso y encuentro entre estudiantes provenientes de centros urbanos y comunidades rurales, entre jóvenes y antiguos líderes políticos y/o académicos mapuche. Será, por sobre todo, el espacio de intercambio de sus historias, memorias y experiencias. En consecuencia, la educación superior se irá tornando un espacio significativamente importante y ambiguo en la configuración de la identidad étnica: puede contribuir a la revitalización y actualización de ésta, pero, al mismo tiempo, dado el carácter etnocentrista de sus instituciones, puede ser un espacio tremendamente asimilatorio de los estudiantes indígenas.

Así, a principios de los '90 comenzarán a aparecer un sinnúmero de organizaciones mapuche universitarias (hogares, colectivos, agrupaciones temáticas), las cuales actuarán de manera paralela, complementaria o yuxtapuesta con otras organizaciones que constituyen el movimiento mapuche contemporáneo. Estas desarrollarán y promoverán importantes demandas por acceso y permanencia en la educación superior de los estudiantes mapuche. Asimismo, serán determinantes en la conformación de nuevas organizaciones políticas mapuche que trascienden el ámbito estudiantil.

Un sector importante de los estudiantes y profesionales vinculados a la redes del movimiento mapuche despliegan un tipo especial de acción colectiva, referida a la producción de discursos públicos, dirigidos a la sociedad mapuche y no mapuche. Para ello, incorpora la tecnología de la producción académica y se valida en los espacios institucionales legitimados de producción de saber, como son las Universidades. Este tipo de agencia se lleva



a cabo a través de la producción de textos escritos, siguiendo los formatos de la producción académica y científica. Así, historiadores, sociólogos y profesionales de otras disciplinas se encuentran produciendo nuevas narrativas sobre lo mapuche y sobre las relaciones interétnicas.

Este tipo de acción colectiva busca también contribuir a los procesos de descolonización cultural del saber indígena. Es por ello que las instituciones académicas -que han sido por siglos símbolos del etnocentrismo y de la expansión y hegemonía cultural de occidente por sobre las identidades no occidentales- son objeto de creciente importancia hacia donde estos intelectuales dirigen parte importante de su agencia política. En efecto, el debate académico, la producción de libros de historia, de sociología, de poesía y de arte, son nuevas armas con las que se juega y nutre el proyecto político mapuche.

No obstante, esta particular interpelación a la academia es un ejercicio que trae nuevos conflictos y tensiones interétnicas. Esto, porque, como lo expresa Daniel Mato, los profesionales e intelectuales indígenas cuestionan, a través de sus discursos y praxis política, el carácter hegemónico y la supuesta validez “universal” del conocimiento que se produce en estas instituciones (Mato, 2008). La entrada de estos sujetos, con nuevos discursos y demandas, provoca tensiones dentro de un sector académico que históricamente los subordinó como “objeto hablante”, “sujeto que relata su experiencia” o bien, en el mejor de los casos, como “informante calificado”. La “rebelión del laboratorio” se hace presente en la universidad, a través de estos actores.

La demanda por educación superior de postgrado

La necesidad, por un lado, de contar con más y mejores herramientas para contribuir al proyecto político mapuche, y por otro, de legitimar los discursos y praxis política en los espacios académicos y gubernamentales, ha llevado durante los últimos años a que los profesionales e intelectuales mapuches demanden con mayor afán estudios de postgrado. Se trata de una estrategia orientada a la creación de nuevos espacios de incidencia, de acumulación de poder y recursos estratégicos (conocimiento, técnicas),

potencialmente utilizables en sus proyectos étnicos.

En Chile, esta demanda está lejos de ser satisfecha. El acceso a este nivel ha estado restringido a estudiantes provenientes de grupos con mayores ingresos, capital humano y redes sociales, siendo la participación de los grupos más pobres -entre ellos mapuche-, aún ínfima.

Sin embargo, en el año 2000 se implementa en Chile (y Perú) uno de los pocos programas diseñados para acoger parcialmente la demanda por acceso a postgrado de sujetos indígenas. Se trata del *Programa Fondo internacional de becas* (IFP) de la Fundación Ford, que entrega becas de maestría o doctorado.

Una característica importante de este programa es la alta presencia de becarios de origen mapuche (principalmente de entre 30 y 50 años de edad). Ellos representan el 45% del total de los becarios en Chile (cerca de 70 becarios) y provienen de diferentes trayectorias políticas y sociales vinculadas al mundo mapuche.

Considerando los antecedentes presentados, dos importantes inquietudes surgen: Por un lado, ¿Cuáles son las representaciones y valoraciones que los intelectuales mapuche becados por este programa le dan a los estudios de postgrado? ¿Cuáles son las agendas políticas que ellos despliegan en las instituciones de postgrado? y ¿Cómo responden las instituciones de postgrado a éstas agendas y demandas políticas, provenientes de actores políticos étnicamente diferenciados? Por otro lado, ¿cómo impacta la experiencia de postgrado en las representaciones que los becarios mapuches tienen sobre su identidad étnica, la alteridad y las relaciones interétnicas?

Para dar cuenta de estas interrogantes, el presente estudio elaboró un diseño cualitativo de investigación, orientado a describir y caracterizar las opiniones, representaciones y valoraciones que los ex becarios mapuche -en su calidad de intelectuales indígenas- tienen respecto a su experiencia en los programas de postgrado².

2 Se realizaron 11 entrevistas a ex becarios mapuche del programa IFP, seleccionados según criterios de género, edad, tipo de trayectoria social (académica, en organizaciones sociales o políticas) y lugar donde realizó sus estudios de postgrado (Chile o en el extranjero)

i. Motivaciones para la realización de estudios de postgrado: La agenda social y política

Más allá de las motivaciones asociadas al bienestar económico y al estatus social, los entrevistados valorizan este espacio como una oportunidad para instalar sus agendas político-sociales vinculadas al pueblo mapuche. Estas agendas políticas ya venían siendo desarrolladas inclusive cuando eran estudiantes de pregrado. Según una entrevistada: “ya no puedes salir de dónde partiste, que era esta cuestión de la recuperación, y empiezas a ver cómo lo hacen, ... y ahí algunos nos tomamos de la poesía, otros de la historia, otros de la sociología, de distintas áreas, desde el periodismo, del arte, como para seguir dentro de este proceso, para no abandonar este camino que empezamos en la universidad” (Mujer).

Llama la atención que muchos de los entrevistados aprecian al postgrado como un espacio *wingka* (“extranjero”, en mapuzungun) el cual debe ser conocido y utilizado estratégicamente en función de un proyecto mapuche. Este tipo de discurso motivacional emula y se inspira en la imagen de “Lautaro”³:

“es bueno conocer el sistema desde adentro. Si esa cuestión de Lautaro la tengo súper pegada, porque para trabajar en las instituciones tienes que saber cómo es el sistema, cuáles son los académicos en los que se basan, porque son ellos los que toman las decisiones” (Hombre).

Por otra parte, los becarios mapuches ven en el postgrado una oportunidad para incidir más allá de los contextos locales donde se desenvolvían anteriormente, y para transformarse en actores con suficiente legitimidad y capacidad técnica y/o política para intervenir en el diseño de políticas indígenas.

ii. Representaciones y valoraciones sobre la experiencia en el post-

3 Lautaro (o *Leftraru*) fue uno de los más importantes estrategias militares mapuche en la guerra contra los españoles, en el siglo XVI. Cuando era niño fue raptado por los españoles y sirvió como paje del líder militar español Pedro de Valdivia. Allí aprendió diversas técnicas y estrategias de guerra utilizadas por los españoles para invadir los territorios indígenas.

grado

En primer lugar, los entrevistados valoran el postgrado como un instrumento de poder, y es por ello que desde allí despliegan agendas políticas dirigidas hacia la institución académica, o bien hacia entorno social y/o político que lo circunda. En segundo lugar, las valoraciones sobre la experiencia de postgrado se relacionan con tres factores: la calidad académica del programa, es decir, su capacidad de entregar conocimientos y habilidades técnico-científicas, la repercusión que las agendas étnicas tienen en las instituciones de postgrado y la vivencia sociocultural y/o política que ellos experimentan en el entorno social e institucional.

a. Agendas político-simbólicas en el programa de postgrado:

Existe diversos tipos de prácticas que buscan instalar, visibilizar y/o debatir en torno a las problemáticas de interés mapuche, en las más diversas dimensiones: identidad, cultura, historia, movimiento mapuche, políticas públicas y derechos indígenas, entre otros asuntos. Una de ellas es la propia autoidentificación étnica que algunos becarios realizan en estos espacios. Presentarse frente a los demás como perteneciente a un colectivo étnico les permite movilizar y dar valor a las temáticas que pretenden instalar en el pequeño ‘espacio público’ de la academia. Ayuda, además, a subvertir los estereotipos, prejuicios o falsas representaciones que existen sobre lo étnico en estos contextos.

“me presenté diciendo soy ‘tanto’, poeta mapuche, en la clase x. Estábamos hablando sobre la cuestión indígena y un compañero dice ‘sabes qué a mi me molestó que dijeras que eres mapuche, por qué tienes que decir, no es necesario, yo no ando diciendo que soy chileno’. Entonces ahí se generó una discusión que yo creo es fundamental para iniciar el curso. Este curso puso un tema sobre el que no se habla, porque la gente a veces con buenas intenciones trata de no mencionar que (*el tema mapuche*) es un tema conflictivo en esta sociedad” (Mujer)

Por otra parte, existe un tipo de agencia que no sólo busca la creación de debates entre los estudiantes y académicos, sino especialmente la abertura de espacios formales para el tratamiento de asuntos relativos al mundo in-



dígena: Ejemplo de ello son las demandas por cursos de historia y cultura mapuche y por líneas de investigación sobre pueblos indígenas. Aunque la mayoría de estas demandas no encuentra una respuesta institucional favorable (como veremos más adelante en detalle), existe un caso exitoso. Se trata de la “Unidad de Estudios Interculturales” de la Universidad de Chile, espacio que acoge las demandas levantadas por los propios estudiantes indígenas. Según constata una entrevistada:

“yo tengo una experiencia muy buena, ya que el programa de postgrado tuvo una muy buena apertura. Cuando ingresé era la única mapuche, pero había una muy buena acogida a los temas que instalé en el programa, y eso se me ha reconocido hasta ahora, en donde tenemos una unidad de estudios interculturales (...) yo de alguna manera inicié esa inquietud, en donde la universidad y el programa mismo se abrió a acoger de una manera más explícita el tema de la diversidad étnica” (Mujer).

En resumen, las agendas dirigidas hacia las instituciones de postgrado buscan fundamentalmente la interculturalización de las instituciones de educación superior, es decir, la transformación de éstas en lugares de reconocimiento y valoración entre saberes indígenas y no indígenas. Esta agencia, no obstante, no está exenta de tensiones asociadas a las debilidades que tienen las instituciones para dar cuenta de estos nuevos requerimientos. En palabras de un entrevistado: “En la Universidad me sentía re mal al principio, porque no nos pescaban mucho con la diversidad, después de un buen tiempo que empezamos, y como los profesores no conocían el tema entonces no podían ni hablar en contra del tema” (Hombre).

Otro de los hitos importantes es cómo se expresan los intereses políticos y sociales de los becarios en el marco de sus estudios en los programas de postgrado. Al respecto, es notorio ver cómo los proyectos de tesis de los becarios mapuche tratan sobre diversas problemáticas relacionadas con su pueblo: historia, movimiento mapuche, políticas indígenas, poesía, arte y estética mapuche, desarrollo e interculturalidad son los temas de mayor interés. En estos proyectos se estampa parte importante del compromiso político de los becarios. Cuenta uno de ellos: “Mi tesis es justamente la incorporación de conocimientos mapuche al currículo, y ahora lo que estamos haciendo es incorporar la lengua e historia en educación parvularia

como objetivo” (Mujer).

Por otra parte, otra de las expectativas de los becarios mapuche es la de ser considerados, más allá de su identidad étnica, como sujetos con legitimidad académica, es decir, que puedan ser reconocidos por sus capacidades y no tan sólo por ser beneficiarios de una beca. Este discurso emerge con fuerza entre los entrevistados que realizan sus estudios en Chile, pues ellos no sólo deben hacer frente a un contexto de discriminación negativa hacia los indígenas, sino también deben esforzarse por romper con representaciones paternalistas que parte del entorno institucional o social tiene respecto a ellos. En palabras de una entrevistada: “Hay dos tipos de discriminación, la discriminación positiva y negativa, y las dos te hacen sentir mal, porque la discriminación negativa ocurre como cuando este compañero dice ‘por qué tienes que decir que eres mapuche’, y te queda claro que les molesta que tú seas mapuche, por qué parece que deberíamos ser todos iguales, como algunos han dicho por ahí ‘este no es un país de indios’(...) pero también está la discriminación positiva, que es que te digan que todo está bien porque eres mapuche, o ‘eres mapuche, qué bonito, que bueno que estés aquí’, es como que te dijeran que los mapuche son tontos y que bueno que haya uno inteligente” (Mujer).

b. La experiencia extra-institucional del postgrado. La ganancia con la diversidad y las agendas políticas presentes:

La experiencia de encuentro con la diversidad cultural ayuda a enriquecer la representación que los entrevistados tienen respecto de su identidad étnica mapuche. Esto ocurre principalmente entre los becarios que estudiaron en el extranjero, en donde pudieron experimentar una vida intercultural en diferentes niveles de la vida social. En este proceso, los becarios se reafirman como mapuche, y lo hacen reconociendo también el valor de otras culturas e identidades étnicas. Algunos becarios declaran que incluso esta experiencia les ha permitido valorar más al “otro” distinto: “si yo no hubiera salido dos años y medio, estaba afuera, yo estaría hablándote ahora con un fundamentalismo que... no te hubiera dado esta entrevista (...) Yo venía de una ideología fundamentalista y dura y fue una cachetada haber estado en un país tan diverso como México, donde hay distintos tipos de



culturas, donde vas al mercado y hablan 5 tipos de lengua, ahí se pone a prueba. Bueno, yo tuve la suerte de haber estado en ese lugar, ahí te empiezas a dar cuenta y reafirmas tu identidad en contextos de diversidad, y eso yo lo valoro mucho” (Mujer).

Asimismo, la posibilidad de cursar estudios en el extranjero fue una oportunidad para que becarios ligados a organizaciones políticas mapuche conocieran distintas experiencias de proyectos políticos de colectivos étnicos. Este es el caso de un becario que realizó sus estudios en España: “Reconozco que aprendí mucho allá, pero más en un sentido como ‘militante’ mapuche, que como ‘académico’. Haber estado en Cataluña me permitió conocer lo interétnico y mucho más que eso, conocer una experiencia de nacionalismo, porque allá hay nacionalismo de verdad, allá la gente se moviliza y se para, tiene derechos” (Hombre).

c. Obstáculos para la inclusión efectiva de las demandas por interculturalidad y reconocimiento de la diversidad étnica en los programas de postgrado:

Al contrario de las positivas valoraciones que sobre la experiencia de postgrado tienen aquellos que estudiaron en el extranjero, los becarios que realizaron sus estudios en Chile tienden más bien a resaltar los aspectos negativos de su experiencia.

La principal crítica es que sus demandas y agendas políticas no son escuchadas ni reconocidas por las instituciones académicas chilenas. Esto se expresa en la ausencia de espacios de diálogo para atender las demandas por interculturalidad, y además, en el escaso conocimiento que tienen estas instituciones respecto del mundo mapuche, e indígena en general. Lo anterior demuestra que aún persisten las denominadas “barreras institucionales” de las Universidades para acoger las demandas de las organizaciones mapuche (Marimán y Nahuelpán, 2009).

Otro de los obstáculos importantes es la escasa capacidad de los programas de postgrado para acoger, tratar y orientar los temas propuestos por los becarios mapuches. Esto se expresa en que muchos programas no cuentan con especialistas en temas indígenas, lo que impide muchas veces que los

becarios puedan desarrollar sus temáticas. La ignorancia respecto al tema indígena puede acompañarse también de actitudes discriminatorias de algunos académicos hacia sus estudiantes indígenas. Como registra uno de los entrevistados:

“algunas compañeras que eran mujeres metieron el tema de género, otros que estaban metidos en los temas de sindicalización plantearon su tema, y yo era el único mapuche que había, dije ‘y el tema indígena sería importante porque yo le escuché a usted que hizo referencia a que toda esta cuestión de la comuna se entronca con esta tradición de la comuna europea, como que me queda claro que un poco hay una tradición ahí operando’, entonces el profesor me dijo ‘mira, en ese tema yo no me voy a meter porque no se hablar mapudungun, para meterse en esos temas de la cuestión indígena y todo eso hay que manejar eso’” (Hombre).

Esta situación discriminatoria ocurre a pesar de que muchos becarios mapuche cuentan con las capacidades y la voluntad para desarrollar líneas de investigación sobre asuntos indígenas en dichas instituciones. Sin embargo, la institucionalidad académica en Chile generalmente rechaza estas demandas, pues, como reflexiona Daniel Mato, el ingreso de estudiantes indígenas, junto con sus acervos culturales y requerimientos, tensionan el espacio académico, puesto que ellos cuestionan la hegemonía, la supuesta “validez universal” de los contenidos e incluso el currículum oculto de estas instituciones. En términos generales, las respuestas desde la institucionalidad académica, pese a no ser unívocas, perpetúan lógicas etnocentristas y generan nuevas actitudes discriminadoras hacia sus “nuevos” estudiantes.

Reflexiones finales

Las representaciones y valoraciones que de la experiencia de postgrado tienen los entrevistados varían principalmente según la trayectoria social y política previa que ellos poseen, según las oportunidades que ofrece el contexto de estudios para que los becarios experimenten significativamente la diversidad cultural, y también, según el tipo de respuesta de las instituciones de postgrado a sus demandas y agendas políticas.

Entre aquellos que realizan sus estudios en Chile la experiencia es valorada

críticamente, respecto de aquellos que estudiaron en el extranjero. Esto se asocia con el hecho de que las agencias políticas que los becarios mapuche despliegan en estos espacios no reciben respuesta o reconocimiento alguno. Inclusive, en muchos casos continúan persistiendo actitudes discriminatorias hacia los estudiantes mapuche. A pesar de esta situación, existe la convicción entre los entrevistados de que es necesario continuar luchando por instalar estos temas al interior de la academia, como una forma de contrarrestar los históricos procesos de colonización cultural que encuentran su epicentro en las Universidades.

Por otro lado, quienes estudiaron en el extranjero valorizan más positivamente su experiencia en los programas de postgrado. Estas valoraciones están asociadas a una experiencia que resulta más enriquecedora en términos culturales, y en donde además sus agendas políticas han tenido una positiva recepción. Inclusive, muchos lograron establecer vínculos con integrantes de otros proyectos políticos étnicos.

Ambas experiencias (estudios en Chile y en el extranjero) repercuten también en las representaciones que los becarios mapuche tienen sobre su identidad étnica y sobre la alteridad. Al parecer, la experiencia en las instituciones de postgrado en Chile, al caracterizarse por el rechazo de la academia a las demandas que los estudiantes mapuche hacen por reconocimiento e interculturalidad, tiende a reproducir situaciones de fricción interétnica, discriminación -desde la academia hacia el indígena- y de resistencia cultural -desde el indígena hacia la academia-, más que de solidaridad y reconocimiento de la pluralidad cultural.

Asimismo, quienes estudian en el extranjero vivencian una experiencia opuesta a la de sus pares en Chile. Ésta se caracteriza por la abertura de los becarios para vivenciar la diversidad cultural y, simultáneamente, para la valoración del “otro” en tanto diferente. Esto, sin dudas, ayuda a que los becarios se autorepresenten y valoren positivamente como identidad étnica mapuche, sin que ello implique la negación del valor de la alteridad no mapuche.

En conclusión, el efectivo reconocimiento de parte de las instituciones académicas de postgrado a las demandas indígenas por diversidad cultural e

interculturalidad en este nivel, es aún una gran deuda de las políticas educacionales e indígenas en Chile. Sin embargo, lo anterior no nos impide reconocer y valorar los pequeños pero significativos avances que se han realizado en esta materia durante los últimos años en algunas universidades del país. El caso de la “Unidad de Estudios Interculturales” es un interesante ejemplo, puesto que responde a una demanda de estudiantes indígenas que es reconocida por la academia, y que posteriormente fue desarrollada conjuntamente entre ambos actores.

Bibliografía citada

- Abarca, Geraldine y Zapata, Claudia (2007) “Indígenas y educación superior en Chile: el caso Mapuche”. En: *Revista Calidad en la Educación* N° 26: 203-244.
- Bello, Álvaro (1997) “Jóvenes Indígenas en la educación superior: la constitución de un nuevo actor social”. En: Morales, Roberto. *Universidad y Pueblos Indígenas*. Temuco: Universidad de la Frontera.
- Marimán, Pablo y Nahuelpán, Héctor (2009) “Pueblo mapuche y educación superior: ¿inclusión, interculturalidad o autonomía”. En: *Revista ISEES* N° 4: 83-102.
- Mato, Daniel (2008) “No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible”. En: *Revista Alteridades* N°18: 101-116.
- Melucci, Alberto (1999) *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México D.F.: El Colegio de México.
- Robles, Claudia y Flores, Fabián (2008) “La unidad y la diversidad: Movilización política y demandas educacionales en el pueblo Mapuche”. En: *Revista ISEES* N° 2: 179-211.



Retos y olvidos en la Educación Intercultural Bilingüe: las voces de los niños y las niñas



Saberes y representaciones
en escuelas con educación
intercultural

261

Lenguajes ancestrales de los
niños y niñas de México

Saberes y representaciones en escuelas con educación intercultural

Pilar Alvarez-Santullano B.
Universidad de Los Lagos
(Chile)

palvarez@ulagos.cl



Introducción

Este trabajo trata acerca de las limitaciones del currículum oficial de la educación intercultural para abordar saberes histórica y socialmente situados. A partir de las categorías de discurso público y discurso oculto de James Scott (2003), se aborda la circulación de estos en la escuela a través de narraciones de maestros mapuches y de una representación escolar sobre el despojo de tierras. Como el traspaso de la herencia cultural del pueblo mapuche no ocurre como parte de una narrativa histórica en la escuela, los docentes mapuches suelen recurrir a estrategias para hacer emerger saberes habitualmente proscritos en el espacio público de ésta. El análisis muestra que estos temas no ingresan al currículum oficial de la educación intercultural y, en parte, como consecuencia de ello, los niños, en la escritura de cartas inducidas por los investigadores, descontextualizan la problemática mapuche, la que es absorbida por el discurso escolar de la conquista, y en sus juegos espontáneos eluden el reconocimiento como mapuches cuando la representación los implica como sujetos que transgreden el orden establecido.

Detrás de la educación oficial

Ha sido mi propósito parafrasear el título “Detrás de la historia oficial”² de James Scott, puesto que parto por proponer que hay discursos en la escuela

1 Este trabajo forma parte del Proyecto Fondecyt 1080420 en el que participan como co-investigadores Amílcar Forno, Rita Rivera y Pedro Fuenzalida. Algunas ideas desarrolladas en este texto se exponen en el artículo “Saberes y anclajes de la escuela intercultural en contexto mapuche: silencios, intermitencias y estrategias en la transmisión del legado histórico” en Revista ALPHA, Universidad de Los Lagos, 2011 (en prensa).

2 El título corresponde a un capítulo del libro *Los dominados y el arte de la resistencia* de James C. Scott.

con programas de EIB (al menos en el territorio *williche* que es desde donde hablo), que circulan en el ámbito público de ésta y otros que se mantienen precavidamente en la trastienda de la educación oficial.

En el texto aludido, Scott distingue dos tipos de discursos: los públicos y los ocultos. Ambos discursos se entrecruzan como parte de prácticas de poder, ejercicio en el cual los grupos que ejercen el poder mantienen un discurso público y utilizan otro discurso en ausencia de los subordinados, al que Scott llama discurso oculto. La práctica persistente del poder tiene a la vez como consecuencia el origen de un discurso público y otro oculto también en los grupos dominados. El discurso privado de los subordinados incluye las manifestaciones lingüísticas, gestuales y prácticas que confirman, contradicen o tergiversan lo que aparece en el discurso público, esto es, la conducta “fuera de escena” que ocurre más allá de la observación directa de los detentadores del poder. El discurso público de los dos grupos constituye la zona de relaciones entre ambos, una zona fronteriza según Scott, “de incesante conflicto entre los poderosos y los dominados, y de ninguna manera un muro sólido”.

Es en esta zona, en el espacio del discurso público de la escuela con educación intercultural, donde se centran las observaciones de este trabajo, pues en ella podemos advertir los conflictos que atraviesan este campo y atisbar la emergencia de discursos mapuches que han permanecido en la trastienda por condicionantes propios del ejercicio de poder que configura de diversas maneras lo que es relevante y posible de decir en el ámbito del espacio público de la escuela.

En nuestra experiencia, las escuelas con programas de EIB incluyen ciertos contenidos, ciertos saberes mapuches consensuados en el currículum de las escuelas: son saberes transportados en discursos que se han legitimado en el tiempo, saberes transmitidos antes que contruidos³ en el aula. Esta inclusión legitimada de saberes excluye posibilidades de ingreso de otros saberes que transitan por los bordes de la escuela, que se dicen esporádicamente y en ciertos lugares, o sobre los cuales opera el silencio, o bien se

3 En Verónica Edwards (s/f): “La situación escolar está constituida de manera importante por los conocimientos que en ella circulan: los que se transmiten y los que se construyen”.



despliegan estrategias de acomodo curricular de manera que no resulten problemáticos al interior de la escuela ni en los vínculos de ésta con la comunidad que la constituye.

Los saberes incluidos se relacionan fundamentalmente con la enseñanza de la lengua mapuche, especialmente con el vocabulario relativo al entorno, a los números, formas de saludo, de despedida, términos de parentesco, entre otros. Se incluyen también relatos tradicionales (*epew*), canciones, juegos como el *palin*, celebraciones de *wetxipantü* y la enseñanza de rituales religiosos, como el *Gillatun*. Las hierbas medicinales y su uso forman también parte de los contenidos de este currículum consensuado para y en la escuela.

Más purun y más mapuzugun

Pero hay otros saberes que son proscritos en la escuela, discursos que no pueden ser narrados y cuya aparición en el ámbito público del aula genera conflictos y demarca los límites de lo que puede o no decirse. Así, un docente mapuche que en un determinado momento, tratando contenidos de la tradición religiosa, enseñó a los niños el nombre de un cerro sagrado mapuche que puede ser visto desde la escuela. Pero, cuando los niños le piden visitarlo, él recuerda que ahora está en manos de particulares y les dice que no pueden visitarlo. Como los niños quieren saber porqué, el maestro se ve obligado a narrar la historia que circula en la comunidad y que él conoce desde pequeño. Es una historia de despojo de tierras, con la violencia que las ha caracterizado como muchas otras que las comunidades mapuches bien conocen.

La restricción de este discurso en la escuela proviene, por una parte, del mismo ámbito de la escuela, cuando el docente a cargo de ésta se acerca a decirle que les enseñe más *purun*, más *mapuzugun* a los niños. El docente mapuche explica “no me dijo que no enseñara eso, pero yo dije poco menos que para qué lado estaba apuntando”.

Pero también la restricción proviene de la comunidad, la que es consciente de los límites de su discurso necesariamente privado. Dice el docente mapuche “y [en] la comunidad decían que no les hablaran mucho de esos

temas así, entonces por eso yo obediente a mis *peñis...*”. La restricción que las comunidades ponen al discurso o a los discursos mapuches para ingresar a la escuela, parece ser bastante frecuente, probablemente porque ésta es una situación más donde la práctica de la dominación crea el discurso oculto, donde emerge el temor a alterar –como señala Scott – “la tranquila superficie que a menudo presenta la adaptación colectiva a la distribución del poder”.

Saberes sobre el despojo de tierras en la escuela

Sin embargo, hay otras escuelas en que estos saberes, si bien generan inquietudes en el ámbito escolar, son igualmente tratados por docentes mapuches con sus alumnos y alumnas en el espacio más íntimo de la sala de clases. En escuelas más amplias y con mayor número de niños, la docente, profesora de educación básica, tiene cierta privacidad en el aula. La conversación permite el reconocimiento entre docente y alumnos/as como mapuches y entonces la narración de saberes históricos se construye como “nuestra verdad” finalmente accesible y revelada:

“y se les contó la parte de las tierras, por qué finalmente las familias mapuches fueron quedando en espacios tan chiquititos cuando en realidad ellos tenían grandes hectáreas de terreno y finalmente nos fueron amontonando a todos en sectores, en pequeñas parcelitas donde apenas entraba la casa, ni siquiera hay espacio para hacer una huerta, cultivo de papas, de maíz, de porotos, lo que se hacía antes y de ahí partió de los mismos chicos preguntando por qué se vendía tanta tierra, por qué sus abuelos fueron perdiendo las tierras, por qué cuando venía gente occidental les quitaban la tierra simplemente, quién regulaba eso y por qué no les pagaban como debería ser...”

Como en la situación anterior, los niños y niñas formulan muchas preguntas a su maestra, esta vez ella decide montar una obra de teatro escolar con sus estudiantes. La profesora cuenta que la obra fue hecha entre ella y su curso para mostrar lo que ocurrió con las ventas de tierras y que por ello



“le pusimos como hecho central venta de tierras fraudulenta” y la titularon “El Engaño”.

En el transcurso de su relato, se advierte un momento decisivo cuando los niños asumen la tarea de hacer la obra, cuando la identidad se asume no solamente como modo de ser o sentir, sino que se construye performativamente, en el hacer:

“los chicos mismos dijeron: tía, hagamos esto porque nadie lo conoce, nadie lo ha hecho y siempre muestran la otra parte que dicen que los mapuches somos malos, que los mapuches somos peleadores, que los mapuches alegamos sin tener razón y además que somos sucios, pobres, y un montón de cosas negativas que ellos dijeron que no: contemos la verdad, lo que pasó”.

El contenido se vuelve entonces inseparable de la práctica misma y lo performativo se constituye en acción emancipadora mediante la cual se posibilita “una reconstrucción de la autonomía moral como fin educativo, a partir de problemas y conflictos concretos situados en contextos sociohistóricos que permiten una autonomía intelectual (...)”⁴. En este ejercicio del derecho para relatar su versión de la historia, los saberes hegemónicos posicionados en el espacio del aula, son desmontados, deconstruidos y puestos en escena en una perspectiva antinómica, reveladora de “la otra verdad”, del saber comunitario y confidencial que no ha circulado por los pasillos de lo público en la escuela, es decir, en ese espacio discursivo que se comparte con los otros. Pero, al igual que en la otra escuela, aquí también se repite la advertencia de la comunidad:

“llegaban fascinados contando ‘tía, sí, mi abuelo dijo tal cosa y es lo mismo que usted nos contaba y en ese cerro pasó tal cosa y ellos dijeron que era verdad y que así se fue transmitiendo, que traten de que no se cuente más allá porque - como se le llama entre comillas - los Winkas, eh..., ellos se enojan cuando uno habla de eso, así es que tienen que no publicarlo tanto’. Y yo les dije que no, que si ellos

4 Piaget y Kohlberg, citados en Antón Valero (2003).

realmente querían conocer y sentirse mapuche tenían que saber cómo fueron las cosas en la realidad”.

La alianza con los niños y niñas (en la que entra también la comunidad) y la atenuación de la denuncia mediante el humor, constituyen respectivamente el respaldo y la estrategia que le permiten a la docente enfrentar las dudas que señalan los demás profesores de la escuela respecto de la conveniencia de incorporar –en el espacio público de la escuela– el tema de la adquisición fraudulenta de tierras:

“Al principio tuvimos unos pequeños inconvenientes para poder presentar esta obra eh..., con los mismos colegas de la escuela, ellos decían que no, que no presentáramos algo así porque íbamos a entrar en conflicto con la gente de la comunidad o con el público presente o con algunas autoridades...”

La educadora, consciente de las potencialidades de la estrategia, las discute previamente con el resto del profesorado y logra el acuerdo para hacer la obra y representarla:

“Entonces yo les dije si presentábamos la obra teníamos que hacer como una introducción que fuera contundente, pero que no ofendiera a nadie. Y yo les dije: ‘Yo confío en la gente de acá de la comunidad, confío en mi gente y yo sé que ellos no van a poner conflicto porque los chicos hagan esta obra - y les dije - es más, yo les apuesto que se van a divertir, que lo van a pasar bien y es más los va a llevar a reflexionar por qué ocurrió eso, por qué permitimos que pasara esto’, y finalmente terminamos convenciéndolos, pusimos la obra en el acto (...)”

El salto del discurso oculto de la comunidad al espacio público en la escuela es posible si se cuenta con un respaldo y con una estrategia. Según Scott (2003: 200): “Como los editores prudentes de un periódico de oposición



en una situación de estricta censura, los grupos subordinados tienen que encontrar maneras de transmitir su mensaje manteniéndose como puedan dentro de los límites de la ley”. La representación escolar, donde maestros y apoderados aplauden la obra escolar y el trabajo de sus niños, es un ámbito adecuado para introducir lo que puede alterar el orden establecido, la expectativa de lo prescrito como discurso tradicional escolar. Contribuye también en ello, el humor de la representación y del guión de la obra: el primero, producido por equívocos de los niños en el escenario (olvidos del guión o errores de desplazamientos en el escenario, entre otros) y el segundo, porque pone en juego exageraciones o hipérboles y utiliza la parodia (“son carretas que vuelan” tiene que explicarle un mapuche a otro que no sabe qué es un avión) con lo cual se distiende al auditorio. La atención focalizada en el humor atenúa el impacto de la representación del despojo de tierras y de situaciones conflictivas que están ocurriendo en la misma comunidad. Como, por ejemplo, cuando en el cierre de la obra cada uno de los tres personajes *winkas* que luego del engaño son ahora los propietarios de las tierras, comentan que levantarán un edificio, una casa gigante y, el tercero, una hidroeléctrica. Esta última alusión remite precisamente al punto de mayor conflicto actual en la zona, problemática eludida por la escuela como tema de estudio, análisis o discusión.

La puesta en escena abre la reflexión en los miembros de la comunidad, mientras que los docentes mantienen aún distancia y reserva respecto de la inserción de estos saberes en la escuela:

“(...) y después ocurrió todo lo contrario en vez de ocurrir conflictos llegaron a felicitarnos, felicitaron a los chicos que lo habían hecho muy bien y que habían entendido el sentido de lo que significaba haber cometido un error y haber dejado que esto pasara en las comunidades. Así que después [los profesores] me decían ‘bueno esta vez tuviste suerte, no generó conflicto en nada’ y yo decía pero si uno hace que los chicos entiendan el sentido de cada cosa que se le enseña, no tiene por qué generar conflicto (...)”

El desplazamiento de la identidad mapuche

Mientras los niños que acuerdan hacer la obra de teatro hablan de sí mismos como mapuches y reconocen sin eufemismo alguno el estereotipo externo para deconstruirlo, en otra escuela un grupo de niños desplaza el reconocimiento de lo mapuche cuando se plantea en contexto de conflicto. En esta escuela un niño y una niña mapuches espontáneamente durante el recreo imitan ser cajeros de un banco, hablan en inglés y pulsan imaginariamente las teclas de computadores de cartón, la investigadora se involucra en el juego y les pide intentar otro juego en el que utilicen el *mapuzugun*. A partir de esta solicitud, varios niños comienzan intempestivamente un juego violento en el que un grupo persigue a otro tratando de atraparlos, gritando fuertemente y ocasionalmente imitando la lengua mapuche. La escenificación de las noticias en los medios de comunicación resulta evidente. Cuando les preguntamos qué hacían, los persecutores contestaron que eran carabineros. Ante la pregunta sobre la identidad de los perseguidos, algunos dudan por un momento y luego los identificaron como “los malos”, “los ladrones”. No usaron la palabra mapuche para referirse a ellos mismos en el juego. El conflicto fue espontáneamente representado, escenificado, pero no hablado, pues al parecer los niños, ubicados en el espacio de la escuela donde se educa en “el público conformismo a la realidad del poder”⁵ no pudieron representarse a sí mismos como mapuches transgresores del orden hegemónico, del cual los carabineros forman parte.

El desplazamiento de los inculcados en la escritura de cartas

En una cuarta escuela mostramos dos recortes de fotografías de un periódico a los niños. En una de ellas aparece un grupo de hombres y mujeres mapuches en una actividad cultural, la otra muestra un enfrentamiento entre carabineros y mapuches. Les pedimos a los niños que comentaran ambas fotografías y que luego a partir de cualquiera de ellas escribieran un texto, el que podía consistir en la redacción de una noticia o una carta puesto que éstas son estructuras textuales que se trabajan en los niveles de 5° y 6° año de enseñanza al cual pertenecían los niños. En el caso de escoger la tipolo-



gía textual de la carta, ellos debían proponer libremente un destinatario de éstas. Sólo dos alumnos y una alumna escogieron el texto referencial de la noticia, mientras que los 18 restantes prefirieron escribir cartas. Los sujetos que los niños y niñas se representaron como destinatarios fueron los carabineros (7 cartas), los mapuches (3 cartas), la presidenta Bachelet (3 cartas), una machi (1 carta), el Alcalde (1 carta) y tres destinatarios personales (amiga, hermana y prima). En todas ellas aludieron al conflicto mapuche, aunque con menor fuerza en las cartas personales. En lo que respecta a la estructura de las cartas, éstas incluyen la fecha (encabezamiento), el vocativo, el cuerpo, (que al menos en un caso presenta además una conclusión), una fórmula de despedida y el remitente.

Cuando escribieron a los carabineros, el tratamiento es formal: Sr. Carabinero(s), Estimados Carabineros de Chile y en un caso, el tratamiento es afectuoso: Querido carabinero. Todos los escritos dirigidos a carabineros conllevan una solicitud de no agresión a los mapuches (no los maten, que los dejen tranquilos, que no los maltraten, si los pueden dejar en paz) y una argumentación que varía: 1) su lucha es legítima (los mapuches tienen que defender sus tierras, ellos sólo están guerreando por sus tierras, tienen derecho a luchar por su pueblo), 2) las consecuencias pueden ser peores (si se las quitan [las tierras]) ellos pelean y queman camiones y pueden hacer incendios grandes que se puede quemar mucho, 3) porque si no existieran no enseñarían mapudungun y no harían *lepun* nunca más.

A la presidenta le piden libertad para los mapuches (para que siembren, tengan más ceremonias y canciones y conocer sus costumbres de siempre), y la interpelan respecto de por qué no le devuelve las tierras que les quitaron los españoles a los mapuches. La noción de tiempo en niños y niñas a la edad de 10-11 años puede aún ser inestable, lo que puede explicar el uso del término “españoles” para referirse constantemente en las cartas a los inculpadados del despojo de tierras. Sin embargo, el término lo utilizan también para aludir al despojo de tierras en el presente, por lo que parece más bien que lo que se impone en la problematización actual del contexto es el discurso del texto escolar, como se ve en el siguiente párrafo extraído de una de las cartas:

“Lo que quiero decirles es que estoy orgullosa de ustedes porque lo

que hacen es pelear por sus tierras porque los españoles se las quieren quitar me han contado que ustedes tienen mucho oro y para llevarse el oro los españoles les cambiaron por espejos”.

La alumna evidencia en su carta que el conflicto es actual, pero la alusión a los españoles, al oro y espejos forma parte del discurso de la conquista, el que se superpone al término “particulares” utilizado comúnmente en las comunidades para aludir a quienes ocupan hoy las tierras mapuches. Probablemente como la escuela está inserta en una comunidad donde no hay enfrentamientos como en las zonas de más al norte, los niños no sitúan el espacio geográfico donde esto ocurre y hablan de los mapuches en conflicto en tercera persona. Sin embargo, en las cartas aparecen también conocimientos actualizados, no conversados en esta clase, aludidos espontáneamente por ellos, como la quema de camiones, incendio, encadenamiento en la plaza de armas y huelga de hambre⁶.

Palabras finales

En resumen, hemos revisado experiencias en cuatro escuelas sobre saberes y representaciones de los niños en torno al conflicto mapuche. En la primera de ellas, el discurso sobre el conflicto por tierras es marginado de la escuela, en la segunda, la docente mapuche genera estrategias para que ingrese al ámbito público de la escuela y se contextualiza temporalmente en el presente con la alusión a las hidroeléctricas, en la tercera experiencia los niños eluden nombrar a los personajes que representan como mapuches y en la última de ellas, al uso del término “españoles” posterga la posibilidad de un análisis situado de la realidad que los niños demuestran ya conocer.

Estas experiencias nos han permitido reflexionar sobre la necesidad de revisar las prácticas escolares en la educación intercultural bilingüe y hacernos cargo de que en el discurso público de la escuela se evidencian los rasgos de lo que Scott define como una zona de incesante conflicto entre los grupos

6 Las cartas fueron escritas un año antes de la huelga de hambre más difundida por las noticias por los medios de comunicación, iniciada por presos mapuches en septiembre de 2010.



dominantes y los subordinados. El discurso oculto, censurado, desplazado o absorbido por el texto escolar en las escuelas forma parte de la Historia Oral de las comunidades, es un saber conversado en los hogares mapuches, oído y digerido por los niños. Es necesario entonces que estos discursos se incorporen a la escuela, se transparenten en toda su complejidad como conocimiento mapuche, parafraseando a Gustafson (2004), conocimiento que se construye en una red de práctica social, entreverado con las articulaciones de poder social y económico que cruzan cualquier contexto social, procesos que a veces se pierden de vista si nos mantenemos en la escuela enfocada en los circuitos mentales de los niños.

Bibliografía citada

- Antón Valero, José Antonio (2003) "La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales". Versión electrónica del artículo publicado en Tabanque n° 17, incluido en la Monografía Los movimientos de Renovación Pedagógica y la transformación socioeducativa, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Edwards, Verónica (s/f) *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación* (copia de versión mimeografiada).
- Scott, James C. (2003) *Los dominados y el arte de la resistencia*. Txapalarta: Editores Independientes.
- Gustafson, Bret (2004) "El concepto de 'red' y los conocimientos indígenas en la EIB". En: *Revista Qinasay* 1(2). Disponible en: [http://www.artsci.wustl.edu/~bdgustaf/gustafson2004_redes_de_saber .pdf](http://www.artsci.wustl.edu/~bdgustaf/gustafson2004_redes_de_saber.pdf)

Lenguajes ancestrales de los niños y niñas de México

Rossana Stella Podestá
Siri
Benemérita Universidad
Autónoma de Puebla
(México)

rojos@prodigy.net.mx

Introducción

¿Cómo descolonizar las Ciencias Sociales? (Bertely, 2006) ¿Cómo ir más allá en el conocimiento de esos Otros que no fuera a través del diálogo u observación convencional que occidente tiene para indagar desde fuera y desde otro raciocinio?

Mi experiencia en el área sociolingüística y antropológica me llevó a cuestionarme la forma en que yo como investigadora estaba trabajando. Sabía que debía cambiar la estrategia hasta ahora empleada y empecé a pensar cómo esos Otros podrían darnos a conocer una parte de sus mundos interculturales pero no a través de mi discurso sino de ellos como protagonistas, por ende actores-autores. Más aún que había tomado como espacio de trabajo la escuela y sabía de la necesidad de desarrollar aspectos cognitivos, afectivos, sociales y etnolingüísticos que esta institución a pesar de ser indígena aún no ha resuelto a lo largo de décadas. Múltiples preguntas me asaltaban en mí hacer ¿cómo lograr que los niños y niñas nativos pudieran hablar acerca de sus representaciones sociales (Jodelet, 1989, 1993, 1994) sin que establecieran un diálogo directo conmigo?¹ y ¿cómo conocer sus mundos dichos, armados y jerarquizados desde sus propias perspectivas? Es evidente que lo que yo dijera de ellos sólo reflejaría lo que ellos, en mi condición de foránea y perteneciente a la cultura occidental (aunque mi trabajo en las comunidades suma más de diez años), desearan compartir conmigo. Pero mi intención era ir más allá de la relación antropológica clásica investigador-nativo. Entonces creí pertinente, para desplazar mi fi-

1 Al realizar trabajos lingüísticos con niños enfrenté la dificultad de que éstos no hablaban fluidamente conmigo (Podestá 2000). Se limitaban a utilizar un lenguaje cortado y escueto. Cuando contestaban, porque no siempre lo hacían, se restringían a lo preguntado. Sin embargo, cuando se reunían más de dos la plática fluía de manera distinta. Estas observaciones dieron pie a las reflexiones que incluimos en la generación de la metodología evocativa que describiré. Buscaba nuevas maneras de relacionamiento.



gura, no eliminarla, implementar una metodología evocativa que apelara a expresarse desde sus territorios, desde sus orígenes ancestrales y pensé en plantearles una idea que se concretó en la siguiente consigna de partida: “te gustaría contarles a otros niños cómo es tu pueblo y cómo eres tú, para que ellos te cuenten cómo son sus pueblos y cómo son ellos”. De esta manera un conocedor se encontraría con otro conocedor (Anastacia Cande, 2010) y dialogarían entre iguales, entre niños nahuas contemporáneos de dos pueblos distantes Santa María Magdalena Yancuitlalpan² y San Miguel Eloxochitlán³, del mismo estado de Puebla, en el centro de México. Al fomentar el diálogo infantil ellos ocuparían un rol poderoso (Tedlock, 1998) para conocerse entre sí.

Estaba segura de que los resultados de este intercambio que comenzábamos ellos y yo no respondía a las formas convencionales y colonizadoras que seguimos enseñando en las aulas universitarias. En Ciencias Sociales se sigue interviniendo, mediando sus culturas para traducirlas a occidente. Sin embargo, yo desconocía los intereses de los nativos; existen diferencias culturales que nos separan. Quería ser partícipe, desde un nuevo ángulo, de este diálogo generado. ¿Qué se preguntarían entre sí?, ¿qué dirían de su pueblo y de sí mismos?, ¿qué descubrirían del Otro?, ¿qué reafirmarían de sus culturas?, ¿cómo enfrentarían el diálogo?, ¿se empoderarían? Entre muchas otras preguntas.

El investigador tradicional obtiene respuestas a sus preguntas y occidente extrae de esta manera conocimientos factuales (datos particulares sobre hechos reales -como cosas-) de la práctica social indígena (Gasché, 2008a y b); pero mi propósito era que los niños tomaran su propia sabiduría ancestral en sus manos y la expresaran. ¿Qué querían conocer de los Otros y de sus pueblos? De esta manera nos acercaríamos a develar cuáles eran sus

2 Santa María Magdalena Yancuitlalpan, está en el distrito de Atlixco, es un pueblo ubicado en las faldas del volcán Popocatepetl. Aquí los niños son la primera generación que tiene como lengua materna el español, y como segunda, el náhuatl. Cuentan con un alto índice de población migrante, sobre todo radicada en Nueva York, y con costumbres arraigadas como el *huehuetlahtolli* (antigua palabra de los ancianos), sustento de la filosofía moral náhuatl (Muñoz y Podestá, 1994).

3 San Miguel Eloxochitlán está en el distrito de Tehuacán, pueblo enclavado en la Sierra Negra de Puebla donde más de la mitad de los habitantes son monolingües en lengua náhuatl. Apenas en fechas recientes los niños tuvieron contacto con la “civilización” por medio de la carretera y la llegada de la luz. Aunque pocos han visto la televisión y salido de su entorno inmediato; es decir, no conocen una ciudad.



representaciones sociales, visiones y necesidades de mundo de sus pueblos, al integrar de manera teórica el principio de co-construcción del objeto de investigación en una diada doble: investigador-nativos y nativos-nativos. Entre otros diálogos que se generaron al interior de sus comunidades y entre las diferentes generaciones. Con esta apertura generada me preguntaba y me pregunto aún qué es dialogar, quiénes lo logran, cómo lo hacen otras culturas, qué hay detrás del diálogo y me cuestionaba si desde occidente dialogamos cuando trabajamos en contextos interculturales. Todo este re-planteamiento tenía que ver con mi experiencia en investigación básica en sociolingüística que durante varios años ya había desarrollado en estos mismos pueblos donde ahora iba a relacionarme de otra manera.

Tuve que comenzar por resolver una serie de asuntos para desplazar mi figura al frente de la clase de primaria⁴ desde donde estaba partiendo. Lo primero fue soltar el control para ser partícipe en la acción de sus formas, estilos de hacer, pensar y ordenar sus mundos. Tenía que dejar que hicieran tal y como lo habían aprendido en sus socializaciones primarias. Para ello debían posicionarse como actores-autores de lo que sus ancestros les han legado. Esto significa que debían actuar diferente a como la escuela les inculca y por primera vez ponderábamos la cultura madre indoamericana en una institución que se encarga de desplazarla. El segundo reto fue cómo generar el diálogo a distancia, sin la posibilidad de un encuentro. Esto me llevó a plantear una consigna abierta inicial para estimular el diálogo y no imponer. Cada vez que nos perdíamos volvíamos a ella. Abría a los niños Otras posibilidades de expresarse y de dar a conocer sus formas de pensar y vivir.

La utilidad de las tecnologías modernas

Para superar las distancias que eran grandes entre los niños de uno y otro poblado recurrimos a las tecnologías con las que contábamos en esa época. Era necesario incorporar todas las formas verbales y no verbales a nuestro alcance. Sobre todo si pensamos que los niños de los dos sitios seleccionados manifiestan un estadio diferenciado de transición de una cultura oral

4 Los niños con los que trabajé cursaban el quinto grado de educación básica.

a una escrita (Monte, 1996) y han sido socializados en sociedades de memoria (Giménez, 1996) donde predomina la tradición oral (Calvet, 1984; Ong, 1987; Cardona, 1994; Landaburu, 1988). Estas diferencias notorias entre discursos orales y escritos, producto de las características propias de la diversidad etnolingüística del estado y del país, se aprecian en sus narraciones o descripciones escritas, que muestran contrastes significativos. El manejo del español de los niños de San Miguel Eloxochitlán es incipiente, a diferencia del de Santa María Magdalena. Con esta apertura de tecnologías contaríamos con un panorama comunicativo exhaustivo, sin limitar al niño al empleo de alguna en particular. Si les costaba comunicarse de manera escrita, entonces dispondrían de recursos como el dibujo, la fotografía, el video y la comunicación oral para retratar y explayarse en todo aquello que querrían decir sobre su pueblo o ciudad. Hoy podemos incluir el correo electrónico, el chat, el Skipe y otras formas de contacto que pueden ser una herramienta maravillosa para conocer la interculturalidad que conforma al mundo desde que éste existe.

Diálogo(s) generados

¿Cómo iniciamos este diálogo? A partir de cartas. La consigna detonadora promovía hablar de su pueblo y de ellos para presentarse a los nuevos amigos.⁵ Tenían la libertad de emplear la lengua náhuatl o el español según fuera su procedencia. Este primer contacto epistolar manifiesta distintos aspectos a considerar.

La curiosidad sobre el otro:

niña: te mando la contestación aunque no te conosca yo te mando una carta para que conozcas a mi pueblo⁶... (Irma, 5º

5 El género epistolar es de tipo discursivo, propicio para establecer relación con desconocidos. Es el elemento disparador de esta cadena y permite a los niños tanto describir lo suyo como interrogar sobre lo desconocido.

6 Los textos de los niños fueron escritos tal y como ellos lo hicieron.



grado, 10 años, San Miguel-SM)

Deseo conocerte (Angélica Martínez Díaz, Magdalena Yancuitlapan-MY)

Conoceremos mas a su pueblo aunque solo por estas cartas que aunque escritas sirven para identificarnos... (Hortencia Flores Aguilar, MY)

Que me conozcas y te conosca y ojala nos caigamos bien... (Isabel Tapia Matamoros, MY)

Continúan con la ennumeración de los temas acerca de su pueblo: su topografía, flora, fauna, fiestas, servicios, a qué se dedican...

... mi pueblo es muy bonito, tiene una gran cantidad de hárboles cerros barrancas tiene un ojo de hagua un templo el paisaje es muhermoso el pueblo tiene teléfono una escuela federal llanos en el pueblo hay muchas plantas animales, arboles vejetales (Juan Martínez Torres, MY)

quiero decir. como es mi comonidad ay mi comonidad hay animales animales, los que come maiz, mi comonidad hay cedos grandes hay campesinos que trabaga en milpa al diario, ay frotas, mangos, naranjas, plátano Durazno, cuayaba y hacuacates, etc... (Pedro Gálvez Salazar, 5º grado, 10 años, SM)

Inmediatamente dan paso a las interrogantes: “¿cómo es tu pueblo?”, “¿cómo eres tú?” En una palabra, todo lo que les atrae:

quiero que me cuenten de su pueblo estare feliz si ustedes me dicen como es la iglesia sus campos que comen etcétera y como estan muchas gracias les dice su amiga (Flora Canalizo Flores, 12 años, MY)

Además de expresarse y reflejarse, se comprueba la veracidad de la cadena comunicativa en la que están involucrados. El otro sí existe y es igual o diferente a mí.

Estas muy lejos pero podemos comunicarnos por cartas y videos. Tal vez nos encontraremos será un sueño imposible pero te recorda-

ré... (Hortencia Flores Aguilar, MY)

no puedes venir porque esta muy legos (Alondra Sitlali, 11 años, SM)

Una vez planteada esta primera fase de comunicación entramos a una segunda etapa. Se profundiza en los ejes temáticos expuestos en sus cartas de distintas maneras mediante el uso de la diversidad de registros ya mencionada. Entre éstos encontramos los aspectos que conforman el pueblo: sus barrios, la iglesia, las barrancas, los campos, lo cultivado, las fiestas, las leyendas, los símbolos geográficos definitorios de su territorio (el volcán Popocatepetl), o los cerros como elementos constantes en todos sus textos.

Lo que no se escribe se dibuja

Dibujaron su pueblo después de las cartas. Cada dibujo, en un principio individual, contiene una explicación escrita⁷ acerca de lo que ilustra, y con ello los niños nos ofrecen su propia interpretación. Ésta es muy importante porque nos informa sobre la jerarquía asignada a los temas contenidos en su dibujo. La mayoría de las veces complementamos esta información con grabaciones orales o de video para que el autor se explye sobre sus representaciones y evitar así que la escritura limite su expresión.

Con estos primeros dibujos nos percatamos de las coincidencias o discrepancias al interior del grupo. En un principio los alumnos dibujaron de manera individual y después colectiva. En esta segunda modalidad se aprecian distintos elementos: cómo se distribuyen el trabajo, si cuentan con una misma interpretación del tema, si se ponen de acuerdo rápidamente,⁸ o si cada uno escoge sin aceptar opinión alguna, plasmando su idea aunque no sea armónica con el todo y esto dé como resultado un *collage* de elementos

7 La escritura no es la herramienta más idónea, ni la acostumbrada por los niños de los espacios seleccionados. Subrayamos que la escuela tiene como meta principal proporcionar la escritura, pero esto no nos asegura el fomento de las prácticas sociales de la misma. En mundos de tradición oral la escritura tiene una funcionalidad muy relativa, y esto ocurre en contadas ocasiones. Fuera de la institucionalidad (política, religiosa, escolar, de salud) las prácticas son escasas.

8 Éste es el caso de los alumnos indígenas. Primero se ponen de acuerdo y luego se reparten actividades de manera muy rápida y segura. Cuando dibujan primero trazan en lápiz y después colorean. Al parecer, todos miran y piensan de semejante manera esa realidad.



no siempre en correspondencia con su entorno y con el de sus otros compañeros. En estas expresiones gráficas también nos encontramos con distintos temas a profundizar: ¿qué es lo que más me gusta de mi pueblo o ciudad?, ¿qué no me gusta?, ¿cuáles y cómo son las fiestas patronales?, ¿cuáles son los animales y plantas que conozco?, ¿cómo los agrupo?, ¿cómo es mi familia?, ¿cómo trabajo el campo?, ¿qué me gusta cantar?, ¿a qué juego?, entre otros. Cada uno de estos tópicos fue marcado desde las primeras cartas y retomado en etapas posteriores para su desarrollo.

Luego los niños organizaron los dibujos con sus explicaciones a manera de texto. Su disposición hacia este tipo de tareas es excepcional. El sistema escolar en años avanzados descarta casi por completo el uso de esta habilidad. No obstante, a través de ella se externalizan multitud de significados.

La fotografía complementa el dibujo

En paralelo a estas actividades los niños tomaron una serie de fotografías de sus pueblos (en sus ratos libres o en los fines de semana) para mostrar a los otros niños cómo era su pueblo y ellos mismos. Así complementaban y armaban la información con distintas perspectivas tecnológicas. Además, sacar fotografías les apasionó, aunque muchos jamás habían tenido una cámara en sus manos. Escogían libremente, no llevaban guión, sólo era necesario recordar qué estaban realizando y para quién. Una vez más volvíamos a la consigna. Técnicamente no dábamos mayor instrucción que la de mirar por el lente y cómo usar el *flash* si era de noche. Con este nuevo material ampliaban y profundizaban en lo dicho hasta entonces. Al principio, con las primeras cartas, mostramos a sus nuevos amigos algunas de sus fotos y del pueblo para que iniciaran este reconocimiento del *otro* y del lugar del *otro*. Con ello afirmábamos la veracidad de su interlocutor y su identificación. En las cartas se aprecian estas observaciones:

Mario Flores: te saludo con mucho respeto antes no te conocía pero ahora ya te conocí por tu fotografía y ya recibí tu carta me gustó mucho lo que escribiste y yo te mando también otra carta, también me la respetas... (Magdaleno Rodríguez Olivares, 5º grado, 12 años, SM)

Las fotografías apoyan de manera real sus representaciones. En ellas descu-

bren mundos distintos y a los *otros* en una nueva dimensión que no ofrece la escritura ni la oralidad. Les maravilla la posibilidad de fotografiar. Aquellos que no habían tenido contacto directo con esta tecnología eran los de Eloxochitlán; se les iluminaban los ojos al ver la cámara, nunca demostraron miedo y prestaban mucha atención cuando se les explicaba su funcionamiento. Ellos decidieron hacerlo de manera individual o en grupo; con ello guardaban las diferencias de género, según los quehaceres o cosas a retratar. Una sola fotografía no era suficiente para mostrar su mundo, debían reunir una colección considerable (alrededor de ochenta: tres por alumno) que se incrementaría con el tiempo. Reunimos todos los rollos para revelarlos; luego, los niños organizaron las fotografías por temas (campos, barrancas, pueblo, etc.) y, en equipo, describieron por escrito el motivo por el cual las habían tomado. No sólo decidieron qué fotografiar sino cómo entretener lo retratado a partir de sus lineamientos culturales. Como les faltaban fotografías decidieron dibujar para complementar las partes ausentes en una doble reafirmación fotografía-dibujo. En su trabajo podemos apreciar el gusto y la fascinación proporcionados por este recurso visual (Podestá, prensa). Es muy interesante ver cómo orígenes, territorio y memorias comunes permiten una reunión segura y firme por apartados muy definidos que se discuten en grupo con la moderación del investigador, el cual intenta no entorpecer ni influir en sus decisiones temáticas. El papel del maestro en la escuela es contrario al propuesto, ya que éste suele indicar todo lo que quiere del niño y no da pie a que éste piense desde su lógica. En esta nueva dinámica el niño debe acostumbrarse a que él es el protagonista e impulsor de sus ideas y concepciones; lo logra cuando comprende que su palabra y su hacer es el que queremos escuchar. Con ello alimentamos su autoestima no sólo personal sino identitaria que la escuela avasalla.

La realidad a través de su filmación

De la misma manera que se procedió con las fotografías se ofrece a los niños la posibilidad de filmar su entorno, de manera individual o por equipos. Por lo regular escogen esta última forma y se reúnen por género. Con este registro tecnológico dan a conocer otra parte de sus realidades. La película es uno de los medios que más les atrae. A pesar de que los niños de



la Magdalena tienen videograbadoras o han visto filmar, a diferencia de los eloxochitecos para quienes es una novedad, todos manifiestan gozo por poder usar este recurso. Aprenden muy rápido y se acercan de inmediato, no demuestran temor a la tecnología y se pelean por ser los primeros en usarla. Eloxochitlán es nuestro ejemplo fehaciente porque los niños no tenían experiencia con este medio, ni siquiera habían visto la televisión. Para dar pie a esta otra forma expresiva retomamos la consigna: dar a conocer al *otro* cómo es su espacio, los elementos principales que lo constituyen y quién es él. La organización, la selección y el orden de lo expuesto es responsabilidad, como todas las actividades emprendidas en esta investigación, de los nativos-alumnos participantes.

Tanto a través de las fotografías como de los videos se observa con relativa prontitud trabajos redondeados; ahí se aprecia tanto un orden como un todo organizado con temáticas jerarquizadas y concurrentes.

Las narraciones orales y escritas

Otro elemento crucial fue el repertorio de narraciones orales y escritas. Encontramos grandes diferencias entre el lenguaje escrito y el oral debido a las características sociolingüísticas y culturales de las regiones. En ambos pueblos vislumbramos niños en transición de la cultura oral a la escrita. En sus discursos orales se explayan, interactúan, dan ejemplos, y los escritos consisten en textos cortos, concisos. Notamos las diferencias que sus propios espacios originan en el uso de la escritura. La ortografía y la puntuación suelen ser normas ausentes sin importar la procedencia de los niños. Precisamente por las características de sus medios, donde impera el uso de la oralidad, la escuela debería de diseñar nuevas estrategias de funcionalidad para la lengua escrita. Además de las grabaciones orales realizadas por el investigador (en clase y en sesiones grupales), los niños llevaron grabadoras a sus casas para entrevistar a sus familiares o amigos sobre aquellos temas que ellos decidieron conocer, profundizar, etcétera.

La escritura se desarrolló siempre en el salón de clase, y la emplearon para escribir cartas, para contextualizar sus fotografías, para explicar sus dibujos y para comunicar la narrativa aprendida de sus padres y abuelos. Este

último género nos llevó a contar con una colección considerable de cuentos, leyendas e historias que reunieron en distintas ocasiones; asimismo los ilustraron con la finalidad de tener otra versión de la misma representación.

Mis “jueces” mis compañeros, mi comunidad

Los niños se sirvieron de cada una de estas tecnologías para presentar sus espacios a manera de libro, formato que, además de permitirles explayarse y dar a conocer su entorno de manera global, no fragmentada, fue significativo para ellos. Los niños ingresan a la escuela para aprender a leer y escribir en la lengua nacional, además de hablarla. En español aprenden a través de libros, y como no hay materiales propios de la zona y mucho menos de sus pueblos, esta idea fue muy aceptada. La fuimos tejiendo juntos; al inicio les pregunté cómo haríamos para mostrarles a sus nuevos amigos todo lo que ellos escribirían, investigarían oralmente, pintarían y fotografiarían. La respuesta fue unánime: en un libro. Como no había acerca de sus pueblos, ellos tenían toda la libertad y la necesidad de pensar en los temas y su orden. Este principio fue muy importante.

Los textos compaginados y finalizados por los autores representan a sus pueblos y su esencia. En los resultados percibimos, según se muestra a continuación, que las estructuras adoptadas no son las escolares sino las internalizadas en su socialización. Contamos con “libros” organizados a partir de la fotografía (Niños, niñas nahuas y Podestá prensa) y otros cuyo eje es el dibujo (Niños, niñas nahuas y Podestá 2002). Sin embargo, en ambos casos la escritura refuerza la imagen a través de su descripción y, al mismo tiempo, brinda la interpretación del propio autor.

Distintas etapas le permitieron al niño redondear el trabajo. Antes de enviar los textos a sus nuevos amigos, los autores los revisaron para ultimar detalles y, posteriormente, opinaron sobre éstos otros grupos de su misma escuela. Con dicha lectura construimos una cadena de lectores internos, con capacidad moral y ética otorgada por la(s) cultura(s) que comparten, para poder, con toda confianza, enumerar lo que faltaba, corroborar lo expresado, así como cuestionar o no la organización del trabajo antes de salir de su propio pueblo. En mi experiencia, la crítica al interior del mismo



grupo ocurre cuando un tema es tratado escuetamente o no se ha resaltado lo suficiente: Teresa Morales (6° grado, 12 años) dice: “sí me gustó mucho el libro porque trae narraciones que escribieron nuestras compañeros... yo no me gustaron algunos porque cada rato repetían palabras...” Como observamos, sus comentarios no sólo se refieren al contenido y forma del texto sino a la valoración (de lo conocido, de lo aprendido). Tienen total libertad para reformular, sustituir o crear; generalmente el autor lo hace si lo cree pertinente y tiene los conocimientos, y a veces otros compañeros ayudan a profundizarlo. Estos acuerdos son sólo de ellos y no provocan malestar. Hay mucha solidaridad y consenso en hacerlo seriamente porque son los autores y se trata de su pueblo.

Una vez rectificados o ratificados, las formas, los temas y el orden hacen alusión al trabajo en su conjunto, al proceso seguido, a la importancia asignada, a la riqueza del trabajo interactivo con otros niños de otros espacios, a los aprendizajes involucrados.

A modo de conclusiones

Una serie de tópicos intervinieron en la confección de esta propuesta teórico-metodológica que luego resultó un trabajo de intervención educativa. Repensar las relaciones investigador-niño: verticalidad, horizontalidad, aprendizaje, interaprendizaje interaprendizaje; Cuáles podrían ser los roles del nativo? ¿Actores, autores? ¿Por qué gestar una metodología evocativa? ¿Por qué desde la escuela mirar y trabajar con su pueblo? ¿Desde occidente dialogamos con las culturas indoamericanas? ¿Qué significa descolonizar las Ciencias Sociales? ¿Los investigadores cambiamos nuestras maneras de hacer ciencia con nuestra experiencia? Son preguntas entre muchas que debemos seguir trabajando, lo que planteo en este trabajo es sólo el comienzo.

Estoy convencida que con este tipo de experiencias dinamizamos nuestras miradas, nuestras maneras de hacer. Yo investigadora me convertí en una detonadora-espectadora de los temas y formas que los alumnos escogieron para estructurar y continuar el diálogo; pero con esta estrategia se abrió el camino para hacer una doble etnografía: desde occidente de este discurso interindígena que se gestó (Podestá 2007) y desde los niños nativos una et-

nografía de la zona de desarrollo próximo⁹ (Vigotsky, 1978). De esta forma se dio cabida a la convivencia discursiva, a la autoría plural y al fomento de dos tipos de “diálogos” interculturales complementarios entre dos culturas diferentes: uno, el del investigador con los niños, y dos, el de los niños entre sí y con los miembros de su comunidad.

Bibliografía Citada

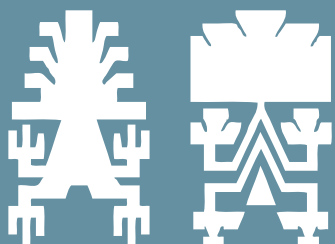
- Bertely, María (2006) “La construcción desde abajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México”; en Todd L.E. y V. Arredondo. *La Educación que México necesita. Visión de Expertos*. Centro de Los Altos Estudios e Investigación Pedagógica/CECyTE, NL. Nuevo León.
- Calvet, Jean Louis (1984). *La tradition orale. Que sais je?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Cardona, Giorgio (1994). *Los lenguajes del saber*. Barcelona: Gedisa.
- Clifford, James. (1995). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, Gilberto (1996), *Territorio y cultura*. México DF: Universidad de Colima.
- Gasché, Jorge (2008a). “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”. En: María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podesta (coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala.
- Gasché, Jorge (2008b). “Niños, maestros, comuneros y textos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”. En: María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podesta (coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala.
- Jodelet, Denise (1989). “Representations sociales: un domain en expansion”. En *Le représentations Sociales*, direction Denise Jodelet. Sociologie d’aujourd’hui. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jodelet, Denise (1993). «*Les représentations sociales*». En: *Sciences Humaines* 27 : 279-365.
- Jodelet, Denise (1994) *Representaciones Sociales*. (Comp.) Wagner, Wolfgang y Fran Elajabarrieta. Madris: Mc Graw-Hill.
- Landaburu, Jon López (1988). “Oralidad y escritura en las sociedades indígenas”. En López Luis Enrique e Ingrid Jung (eds). *Sobre las huellas de*

9 Es decir el grado en una etapa de desarrollo en que un niño puede realizarse y resolver problemas mediante la interacción con otros.

- la voz: sociolingüística de la oralidad y la escritura. Ediciones Morata, Madrid.
- Monte, Lindemberg Nietta (1996). "Entre o passado oral e o futuro escrito". En: Héctor Muñoz y Pedro Lewin (Eds). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México DF: UAM-Iztapalapa/INAH.
- Muñoz Héctor y Rossana Podestá (1994). *Yancuitllapan: tradición y discurso ritual*. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Ong, Walter (1987). *Oralidad y escritura*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, Catalina y Echeverri Alvaro (Eds.) (2010) *Memorias. Diálogo de saberes*. http://www.investigacionimani.unal.co/Material/20100209_112558_Libro%20DIALOGO%20DE%20SABERES.pdf
- Podestá, Rossana (1997). "Historias de tres pueblos maravillosos". Una experiencia de autoría de niños nahuas y otomíes del Edo. de Puebla. En: *La educación indígena hoy*. Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México.
- Podestá, Rossana (2000). *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*. México: Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla.
- Podestá, Rossana y niños, niñas nahuas (2002). *Historias de tres pueblos maravillosos. El mundo de los niños nahuas a través de sus letras y dibujos*. México: Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado e Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Podestá, Rossana y niñas, niños nahuas y de la ciudad (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Secretaría de Educación Pública, www.eib.sep.gob.mx/publicaciones/investigaciones.
- Podestá, Rossana (2009) "Niños (as) y maestros (as) indígenas autores (as) de sus propios conocimientos" Seminario Ciudadanía plena, democracia activa y derechos educativos indígenas: Filosofía política, pedagogía y comprensión intercultural. Coords. Jorge Gasché, María Bertely, Rossana Podestá. En *Memorias del Congreso de la ARIC 2009, Brasil*.
- Podestá, Rossana y niñas, niños nahuas (en prensa). *Mi pueblo en fotografías. El mundo de los niños nahuas a través de sus fotografías y letras*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Tedlock, Denisse (1983). *The Spoken Word and the Work of Interpretation*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Vigotsky, Lav. S (1978). "Interaction between learning and development". En Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner y Ellen Soubberman, eds. *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press



La Educación
Intercultural
Bilingüe como
política de Estado.
Redefiniciones y
perspectivas



Políticas públicas y Educación
Intercultural en Colombia

289

Educación Intercultural Bilingüe
en Argentina: balances,
desafíos y perspectivas

Caminos hacia la EIB

Escolas Interculturais
Bilíngues de Fronteira do
MERCOSUL: balanço, desafios
e perspectivas

Retos de la educación
intercultural y bilingüe en
México

Las fronteras de la Educación
Intercultural Bilingüe

Lo Intercultural y las políticas educativas en Colombia

Sandra Guido Guevara y
Hollman Bonilla García
Universidad Pedagógica
Nacional (Colombia)

sguido@pedagogica.edu.co
hollmanbg@gmail.com



Introducción

El grupo de investigación “Equidad y diversidad en educación” de la Universidad Pedagógica Nacional, hace un análisis de las variadas formas de uso y presentación de lo intercultural en las políticas educativas, el cual es resultado de la investigación: “Representaciones sociales, experiencias pedagógicas y políticas públicas de interculturalidad en Bogotá”². Lo expuesto es presentado en dos partes. Primero, los referentes teóricos que lo sustentan y segundo, el análisis de la política desde tres categorías: sujetos, contenidos y fines.

Primera parte:

Política y tramitación de la diferencia cultural

Fenómenos como el desplazamiento forzado y las migraciones de un país a otro o del campo a la ciudad, han hecho que algunos gobiernos y diferentes movimientos sociales se muestren preocupados por buscar salidas a la tramitación y agencia de la diferencia cultural. Lo cual además ha contribuido para que algunas disciplinas de las ciencias sociales hayan hecho de esto su objeto de análisis e investigación. Esta realidad se ha materializado en alternativas de política multicultural o intercultural, de modo que se han relacionado más con el reconocimiento de la diversidad demográfica y cultural de las sociedades humanas. Estas políticas han sido criticadas cuando resultan una cooptación política por parte de los Estados, pues se

1 La ponencia presentada es una primera versión del artículo que con el mismo título fue publicado en la revista *Magisterio internacional*. No 46 (septiembre – octubre 2010) Bogotá, Colombia.

2 Proyecto apoyado y financiado por el Centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. (CIUP)

han convertido en un enmascaramiento del sistema capitalista que enuncia tolerancia y respeto a la diferencia y muchas veces asume románticamente la idea de un diálogo simétrico entre culturas.

Es por ello que se pasa de propuestas multiculturales a interculturales en las que se propende por un diálogo más igualitario y simétrico. Walsh (2009) describe tres perspectivas de los variados usos políticos de la interculturalidad. La primera es la relacional, que refiere solo al contacto e intercambio entre culturas, el cual oculta o minimiza la conflictividad y posiciona la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad.

La segunda es la funcional. Reconoce la diversidad y la diferencia cultural con el fin de incluir a determinados grupos en una estructura social, por lo que promueve el diálogo, la convivencia y la tolerancia. Es funcional al sistema y compatible con la lógica neoliberal, pretende hacer un control del conflicto étnico y una conservación de la estabilidad social. Según Walsh, las reformas educativas en los 90 son parte de esta lógica.

Por último, la postura crítica parte del problema estructural, colonial y racial que le subyace a la relaciones entre culturas. En esta perspectiva, se reconoce que la diferencia es parte de una estructura y matriz colonial en cuanto dispositivo de poder que mantiene la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.

Interculturalidad y políticas educativas

La interculturalidad en lo educativo también ha tenido diferentes usos, descritos en tres periodos³. El primero se refiere a la educación intercultural bilingüe, enfocada predominantemente en lo lingüístico y en la relación de los estudiantes indígenas con la sociedad dominante. Estas políticas forman parte de la democratización, modernización y desarrollo de los Estados dentro de políticas de inclusión a la diversidad. El segundo momento, está conformado por las reformas constitucionales que reconocen el carácter multiétnico y pluricultural y han sido el resultado de las luchas de los movimientos indígenas al mismo tiempo de ser constitutivas del proyecto

3 Para ampliar ver Walsh (2009).



neoliberal.

El tercer periodo describe las políticas emergentes educativas del siglo XXI, las cuales pueden ser de dos tipos. Por un lado, las que responden a los vínculos entre educación y desarrollo humano, que se asemejan a un interculturalismo funcional y propenden por la inclusión de grupos excluidos para lograr una cohesión social en el marco de una educación universal. O, en segundo lugar, las que se han formulado como propuestas alternativas situadas en la interculturalidad crítica, por ejemplo las formuladas en Bolivia y Ecuador enfocadas hacia la plurinacionalidad y descolonización educativa.

Liberalismo, comunitarismo e interculturalismo

Desde la filosofía política se han propuesto al liberalismo, al comunitarismo y al interculturalismo como tres conceptos para analizar las políticas que afrontan la diferencia cultural. Soriano (2004) plantea que el interculturalismo se constituye en una tercera vía entre el comunitarismo y el liberalismo para asumir la diferencia cultural en el campo político. Por lo que valora críticamente las concepciones del liberalismo y comunitarismo e insiste en las limitaciones de ambas para asumir el fenómeno de la diferencia cultural.

En el liberalismo se acepta a los colectivos y a las minorías pero no hay un interés específico por su respeto, por lo que de las libertades individuales tienen un carácter prioritario y preferente. De otra parte, el comunitarismo defiende el valor de cada cultura en su propio ámbito con independencia de su naturaleza, historia, dimensión y relaciones con otras culturas. Así todas las culturas tienen el mismo valor.

El interculturalismo como tercera vía remite a una coexistencia de las culturas en el plano de la igualdad con una pretensión normativa o prescriptiva y alude a la exigencia de un tratamiento igualitario a las culturas; anula los proyectos universalistas uniculturales y propone su sustitución por acuerdos colectivos sectoriales aceptados por un conjunto de culturas.

Universalismo y culturalismo

Giussti (s.f) describe dos tendencias políticas frente a la tramitación de la diferencia cultural: las universalistas que sostienen y privilegian el individualismo y las culturalistas que absolutizan los parámetros de racionalidad o de la moral inherentes a una cultura específica. Entre estas aparece el interculturalismo como proceso inverso a la globalización y a un camino cultural homogenizante. Por tanto el autor propone una solución dialéctica que, reconociendo la validez de las posiciones contrapuestas, pueda ayudar a encontrar un terreno consensual común en defensa de los derechos humanos.

De alguna forma las diferentes declaraciones de los Derechos Humanos, en la medida en que han sido reconocidas y firmadas por Estados, constituyen una forma de consenso dialéctico como el que menciona con anterioridad. Pero son aún una forma muy incipiente porque su vigencia está siendo puesta constantemente en cuestión.

Segunda parte:

Una mirada a la política educativa colombiana y la interculturalidad

Para el análisis presentado se abordaron las políticas distritales, nacionales y específicas para grupos étnicos, que han sido emitidas entre el año 2002 y 2010, utilizando las categorías: sujetos, contenidos interculturales y fines de la política, para posteriormente ofrecer a manera de cierre algunas conclusiones y reflexiones con el fin de proponer elementos pertinentes para la creación de políticas interculturales distintas en la materia.

Las políticas nacionales estudiadas fueron: Plan decenal de educación 2006 – 2016 y el balance del plan 1996 – 2005; planes sectoriales del Ministerio de educación Nacional (MEN) 2002- 2006 y 2006-2010 y los documentos de política específica para población étnica del MEN. Así mismo, políticas distritales: Planes sectoriales de educación de Bogotá 2004 – 2008 y 2008 – 2012 y documentos de política pública expedida por la Secretaria de Educación Distrital (SED).



Los sujetos de la política.

¿Para Quienes?

Cuando se estudian los destinatarios de dichas políticas se evidencia que no existe una concordancia en la forma de nominarlos. La denominación común es la de poblaciones vulnerables en la que son constantes los afro-colombianos e indígenas. En algunos casos como en el balance del plan decenal (1996-2005) se incluyen los raizales. Igualmente en el plan decenal (2006-2016) aparece la población Rom y la población desplazada, pero no aparecen los grupos marginales urbanos. Se hace evidente el tránsito de la nominación de personas con limitaciones o capacidades excepcionales, a población con necesidades educativas especiales -NEE- y de población rural a población rural dispersa. Los planes sectoriales del MEN guardan correspondencia con lo anterior incluyendo en el periodo 2006 – 2010 a niños y jóvenes afectados por la violencia.

Por su parte, los planes sectoriales de Bogotá agrupan para el 2004 y el 2008 además de las anteriores categorías, a la diversidad de género y generacional. En el Plan Sectorial Bogotá (2008 – 2012) se denomina como vulnerable a la población víctima del conflicto armado, niños y jóvenes en condición de extra edad, jóvenes y adultos con necesidad de validación y alfabetización y población en situación de discapacidad y con talentos excepcionales, población perteneciente a grupos étnicos, grupos poblaciones LGBT, grupos juveniles y sus identidades.

Esta descripción permite analizar cómo la categoría de poblaciones vulnerables está compuesta por grupos de gran movilidad. A esta se van adicionado cada vez más, por ejemplo la inclusión en la política distrital del grupo LGBT. A su vez, desde un momento coyuntural en lo político y social en Colombia, empiezan a aparecer como vulnerables los afectados por la violencia. De otra parte, el reconocimiento específico a las culturas juveniles es explícito como grupo especial de atención en la política de Bogotá por ser una preocupación urbana. De igual forma, es interesante ver como la denominación se va transformando de acuerdo a cambios que circulan en las comunidades académicas, por ejemplo, el concepto de personas con limitaciones luego se cambia por el de “NEE”. Esto atiende a la transforma-

ción de un concepto biologicista de la discapacidad por el de un concepto más holístico y social.

¿Desde quienes?

Se hace evidente en los documentos un interés expreso de hacer partícipes en la formulación de las políticas a diversos actores con el fin de que los documentos sean producto de reflexiones colectivas. Ejemplos de esto lo constituyen el Balance del plan decenal (1996-2005:11), y el caso del plan decenal de educación (2006 – 2016) que utilizó la metodología de participación “Modelo General de Comunicación Pública”.

De otra parte, se identifica el apoyo de investigadores y académicos en la consolidación de la política educativa estudiada. Así, cabe resaltar que algunos centros de investigación como por ejemplo el Centro de Estudios para el Desarrollo Económico de la Universidad de los Andes elaboró el informe técnico al balance de plan decenal del MEN -2006-, el Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico (IDEP) apoyó la publicación de la Red de Maestros Etnoeducadores, Tras los hilos de Ananse “tejiendo memoria desde los encuentros” así como el Plan Sectorial de Educación (2008-2012)- y la Universidad Distrital asesoraron la elaboración del Plan Sectorial de Bogotá (2008-2012). Lo cual indica el vínculo entre la academia y la administración educativa para el diseño de políticas.

Contenidos interculturales

Generalmente se encuentran referencias a la interculturalidad en el sentido relacional y funcional. Por ejemplo en el sentido relacional se menciona a la valoración de las diferencias étnicas y la necesidad del diálogo entre las mismas: *“la interculturalidad como conocimiento y diálogo entre los diferentes grupos humanos”* plan sectorial (2004 – 2008: 67).

Igualmente, es común encontrar un vínculo estrecho entre interculturalidad y multiculturalidad. El documento Cátedra de estudios afrocolombianos del “MEN” (2004: 13 y 15) tiene dentro de sus objetivos *“aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades con-*



ceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el que hacer educativo". En este sentido lo multicultural se hace parte de la realidad social que describe el documento *"un mundo diverso que a la vez es un mundo cada vez mas interconectado y globalizado"*. Este aspecto también lo reitera el Plan Sectorial de Bogotá (2004-2008: 34).

Es importante la relación explícita que se hace entre *democracia e interculturalidad*. La política liberal tiene como uno de sus propósitos la consolidación de la democracia y esta, se propicia desde el reconocimiento a la diversidad que debe ser incluida. Los conceptos *diversidad, democracia e inclusión* aparecen reiterativamente, dependientes en el Plan Sectorial de Educación (2004-2008: 67 y 82).

El concepto de *interculturalidad* desde una perspectiva crítica se hace explícito en el documento Bogotá Afrocolombiana (2008: 18) que sostiene: *"comprender que la interculturalidad debe ser un proyecto de sociedad, ético, político y epistémico que asuma las diferencias culturales y educativas, que en muchos casos reflejan asimetrías culturales"*. Postura que ha sido asumida por algunas redes y movimientos étnicos.

Por su parte es común encontrar en políticas distritales y nacionales, la *perspectiva de derechos*, que le da sentido y obligatoriedad a la atención educativa de determinadas poblaciones históricamente excluidas. En el Plan Sectorial de Bogotá (2008-2012:82, 83) el *"propósito es el fortalecimiento de una cultura de protección y respeto a la dignidad humana, promoviendo la incorporación de los valores, de los derechos humanos, como orientadores y reguladores de convivencia, participación, democracia, interculturalidad y equidad de género"*.

Así mismo, es importante reconocer que el concepto de *interculturalidad* ha estado ligado históricamente a la *educación para grupos étnicos y a proyectos de etnoeducación*⁴ como es afirmado por Castillo y Caicedo (2008): *"En el campo de la etnoeducación la idea de la interculturalidad se configura como la capacidad de los sujetos étnicos para interactuar con otras culturas y como cualidad de los sujetos y saberes"*.

4 La etnoeducación entendida como aquella que apoya y promueve la educación de para grupos étnicos.

Por otro lado el tránsito de lo multicultural a lo intercultural tiene como punto de partida la Constitución política. En la que se define a Colombia como un país pluri-étnico y multicultural. Este aspecto se menciona en la cátedra de estudios afrocolombianos (2004: 17). La mención constitucional tiene eco en la formulación de políticas educativas en donde también se incluyó la multiculturalidad como característica social y educativa a tener en cuenta. Asociada a dicho concepto empezó a ser usada la interculturalidad vista desde un ejercicio que equiparó el contenido de los dos conceptos (cátedra de estudios afrocolombianos (2004).

De acuerdo con el análisis anterior se puede concluir que la interculturalidad es asumida principalmente en su carecer relacional y funcional y más estrechamente ligada a proyectos políticos liberales. Sin embargo son las redes, específicamente las de maestros afrocolombianos quienes directa y explícitamente han empezado a trabajar sobre una postura crítica desde una perspectiva decolonial.

Los fines de la política

Desde una mirada panorámica afirmamos que en las políticas nacionales y distritales el fin de trabajar la interculturalidad está ligado con la inclusión educativa de poblaciones vulnerables dentro de las cuales se encuentran los grupos étnicos: afrocolombianos, indígenas, rom y raizales. Dicho proyecto de inclusión tiene que ver directamente con el fortalecimiento de la democracia y bajo la perspectiva de un enfoque de derechos que atiende según lo ya mencionado en el apartado teórico a políticas de corte liberal. Sin embargo, y atendiendo a políticas de resistencia, los movimientos indígena y afrocolombiano resaltan como parte de sus principios educativos la identidad cultural, planes de vida propios, el rescate de saberes propios –etnoconocimiento y etnociencia-, territorio, cosmovisión, usos y costumbres.

Por tanto podríamos decir que la acción política de los movimientos étnicos propende por la vía del *interculturalismo* que, como ya se citó anularía proyectos universalistas uniculturales con acuerdos colectivos pactados por conjuntos de culturas desde principios como la alteridad, la reciprocidad



dad la autonomía y la argumentación.⁵

El interés de avanzar en la formulación de políticas educativas para estas poblaciones, que fue expresado en el plan decenal (1996-2005), se ha mas o menos materializado y mantenido en los documentos y políticas que han sido objeto de este análisis, es decir que independientemente de la orientación política o teórica desde donde se formulan, la interculturalidad es un tema emergente. En principio el desarrollo de estas políticas ha tenido como marco de referencia la Constitución Política de Colombia y demás políticas internacionales que promueven la educación inclusiva y atención a la diversidad.

Por tal motivo la interculturalidad en las políticas estudiadas es correspondida con el propósito de lograr una cohesión social y con el hecho de evitar la radicalización de los imaginarios étnicos, así como a su vez con la necesidad de propiciar un nuevo sentido común compatible con el mercado. Esta idea es clara en la formulación reiterativa del propósito de *incluir para el trabajo y el mercado* desde el fortalecimiento de competencias laborales (Visión 2019: 8). El marco de acción parece corresponderse con el propósito de Educación Universal, única y diversa. Mientras que políticas críticas situadas en un enfoque de *interculturalidad para todos* formuladas en otros países latinoamericanos son incipientes en nuestro país.

A manera de cierre

En Colombia los grupos étnicos han librado una lucha histórica por el reconocimiento de todos sus derechos y en este proceso han alcanzado logros importantes, principalmente, en los escenarios legislativos. A pesar de los avances en este ámbito, los mecanismos para su cumplimiento aun son deficientes; dado que las normas adoptadas en materia social y educativa son muy generales o muy ambiguas o, en muchos casos, no responden a sus particularidades como grupo social. Vale la pena decir que a pesar de que en las últimas décadas se ha incorporado el tema de minorías étnicas en las políticas públicas educativas, la normatividad, reglamentación, estrategias

5 Para ampliar ver Soriano (2004).

y mecanismos distan de su comprensión y práctica en el ámbito pedagógico.

De esta forma el contenido del Plan Sectorial de Educación vigente para la nación, evidencia una tendencia a homogenizar la gestión administrativa y pedagógica de nuestro sistema educativo, aspecto que se contradice con el reconocimiento de la diversidad; pues los grupos étnicos necesitan de modelos educativos propios, diferenciados y descentrados que respeten su cultura e incorporen, entre otros aspectos, currículos flexibles que respondan a los planes de vida, maestros bilingües que sean reconocidos por sus autoridades propias y la destinación de fuentes especiales de financiamiento que puedan ser administrados por las comunidades según sus necesidades y prioridades.

Finalmente, en general las políticas analizadas reconocen la diversidad cultural pero siguen colocando a los otros en una posición subalterna. Lo anterior nos hace pensar en una correspondencia más con el multiculturalismo liberal (de simple reconocimiento) que con procesos de interculturalidad crítica. Tal como lo expresa Castillo y Caicedo (2008), *las políticas educativas localizan la diversidad y diferencia cultural en el lugar de los otros, quienes, además, son minoría*. Por lo que se considera necesario fortalecer la participación de diversos actores en la construcción de dichas políticas para hacer frente a la necesidad de propiciar espacios educativos pertinentes para grupos étnicos así como espacios donde se reconozca que la interculturalidad desde una perspectiva crítica es responsabilidad de todos.

Bibliografía citada

- Castillo, Elizabeth y José Caicedo (2008) *La Educación Intercultural Bilingüe. El caso colombiano*. Bs As: Colección libros FLAPE 22.
- Giussti, Miguel (SF) Los derechos humanos en un contexto intercultural. Boletín de la OEI. <http://www.campus-oei.org/>. Consultado en Marzo de 2010.
- Ministerio de Educación Nacional. Plan Sectorial, La Revolución Educativa 2002 – 2006. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2009) Plan Nacional Decenal De Educación, Pacto Social Por La Educación 2006 – 2016 www.plandecenal.edu.



- co (consultado febrero de 2010).
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Cátedra De Estudios Afrocolombianos. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional y Centro de Estudios para el Desarrollo Económico (CEDE) - Universidad de los Andes (2006). Bogotá. Balance Del Plan Decenal De Educación 1996 – 2005.
- Ministerio de Educación Nacional (2005). Lineamientos De Política Para La Atención Educativa A Poblaciones Vulnerables. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Normatividad Básica Para Etnoeducación. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Plan Sectorial, Revolución Educativa 2006 – 2010. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2006) Visión 2019, Educación Propuesta Para Discusión. Bogotá.
- Ministerio del Interior y de Justicia (2009) Acta mesa permanente de concertación decreto 1397 de 1996, 12 y 13 de noviembre. Bogotá.
- Quiñones, Fanny, Grueso, A Y villa, W. (SF) “*Tejiendo memoria desde los encuentros*”. Red de Maestros Etnoeducadores tras los Hilos de Ananse. IDEP. Bogotá.
- Sales, A. Y García, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclee De Brouwer.
- Secretaria de Educación Distrital y Autoridad Nacional del Gobierno Indígena de Colombia – ONIC. (SF) Las Rutas Del Saber “Io Onode” Una Propuesta De Atención Intercultural Para Comunidades Indígenas En Contextos Urbanos. Bogotá.
- Secretaria de Educación Distrital Y Red de Maestros y Maestras “Tras Los Hilos De ANANSE”. (2008) Bogotá Afrocolombiana, Orientaciones Pedagógicas Para El Desarrollo De La Cátedra De Estudios Afrocolombianos En La Ciudad Bogotá.
- Secretaria de Educación del Distrito (2008-2012) Plan Sectorial De Educación, Educación De Calidad Para Una Bogotá Positiva. Bogotá.
- Secretaria de Educación del Distrito (2004-2008). Plan Sectorial De Educación, Bogotá Una Gran Escuela, Para Que Niños, Niñas Y Jóvenes Aprendan Más Y Mejor.
- Soriano, Ramón (2004). *Interculturalismo entre liberalismo y comunitarismo*. Editorial Almuzara. Córdoba, España.
- Walsh, Catherine (2009). Interculturalidad Y (De) Colonialidad Perspectivas Críticas Y Políticas para el siglo XXI. Ponencia preparada Congreso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 de junio de 2009.

Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: balances, desafíos y perspectivas

Ana Carolina Hecht
Universidad de Buenos
Aires y CONICET

anacarolinahecht@yahoo.com.ar



Introducción

En Argentina, desde hace más de treinta años se vienen desarrollando proyectos educativos con el fin de incluir y atender las necesidades de las poblaciones étnicamente diversas que habitan en el territorio nacional. La educación intercultural se presenta como una vía para mejorar el rendimiento escolar de aquellos sectores socioculturales para los cuales la escuela constituye una posibilidad insustituible de participación social, sectores que sin embargo son los que más experimentan el fracaso escolar (Sagastizabal, 2000). En Argentina, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se propone contener a los niños y las niñas indígenas, quienes no sólo se encuentran interpelados por un sistema educativo que no contempla la diversidad sociocultural de sus destinatarios, sino que además se encuentran en contextos socioeducativos marcados por situaciones de extrema desigualdad y pobreza.

Ahora bien, a pesar de lo prolongado en el tiempo de las experiencias de EIB son pocos los trabajos que nos presentan un balance del panorama educativo en Argentina a más de treinta años de su implementación. Con ese fin, el objetivo del presente artículo es realizar un estado de la cuestión acerca de la EIB teniendo en cuenta dos ejes: primero, analizar cómo se la entiende y cómo se la define en tanto política educativa, y segundo, plantear los desafíos y perspectivas a futuro de esta política. Es decir, en este artículo se revisarán algunas cuestiones complejas referentes a cómo se implementa la EIB como política educativa, tratando de hacer un balance y señalando las grandes tendencias que han marcado a esta política.

Un recorrido histórico

En Argentina, las planificaciones educativas para las minorías étnicas han tenido distintas características según los períodos históricos. En términos generales, se perciben dos tendencias: modelos escolares monolingües donde se marginan y niegan especificidades lingüísticas y culturales bajo pautas hegemónicas (políticas homogeneizadoras), y modelos escolares bilingües, aunque insertos en programas compensatorios que en ocasiones son funcionales a las políticas neoliberales, encubriendo las desigualdades socioeducativas (políticas focalizadas).

En artículos anteriores (cf. Hecht 2007, 2009, 2010) hemos señalado los vaivenes y las características que estas dos tendencias de los diseños educativos han impregnado en las políticas tendientes a incluir a la diversidad sociocultural. Más allá de lo importante que estas cuestiones puedan ser, tan sólo nos interesa remarcar aquí que las políticas de EIB en Argentina surgen como políticas educativas focalizadas en el contexto neoliberal y por eso conllevan esas marcas de nacimiento. Es decir, las políticas neoliberales en educación profundizan el carácter antidemocrático y excluyente de los sistemas educativos a través de la reducción del gasto en educación (privatización) e intensificación de los mecanismos de segmentación de los sistemas educativos (descentralización y regionalización). A su vez, se delinea un contraste entre las consecuencias sociales de las políticas neoliberales y el discurso dominante en el campo cultural en base a la idea de “diversidad”, “pluralidad” y “multiculturalidad”. Justamente esa discursividad es la que ha posibilitado reformular las políticas educativas de descentralización y regionalización bajo la clave de incluir la diversidad en los diseños.

Ahora bien, la EIB también debe ser comprendida en el marco de las reformas legislativas que reconocen derechos diferenciales para los pueblos indígenas. En relación con las políticas hacia los grupos indígenas, a partir de haber finalizado la última dictadura militar (1983) se percibe que el discurso oficial atenúa su mirada etnocéntrica (Falaschi, 1998). En el año 1994 se produce un punto de inflexión con la Reforma de la Constitución Nacional, donde se modifican las obligaciones del Estado para con las comu-



nidades indígenas: *“Son atribuciones del Congreso de la Nación: Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; regular la entrega de otras aptas para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten”* (Constitución Nacional de la Republica Argentina, Artículo N° 75-inciso N°17).

Este cambio discursivo significó a nivel jurídico-político, el tránsito de una política integracionista hacia una de reconocimiento de la pluralidad y respeto por las identidades étnicas y culturales de Argentina. No obstante, como sostiene Falaschi (1998), la normativa existente funciona más bien como una declaración de principios “del deber ser” que como una base operativa para acciones consecuentes. O sea, cotidianamente se constata la ausencia de voluntad política para ejecutar la normativa en las prácticas. Además, citando a Petz (2006 [2002]), la orientación política neoliberal no tiende a una transformación de las relaciones que generan la subalternidad de los pueblos indígenas, contrariamente, apunta a profundizar las desigualdades bajo el amparo de un discurso que respeta las diferencias.

En el campo de la educación, además de lo afirmado en la Constitución Nacional se cuenta con una amplia legislación que a nivel nacional se promulga en favor de una EIB: Resolución N° 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999), Resolución N° 549 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004) y Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).¹ Más allá de las sutiles diferencias entre estas legislaciones, citamos la propuesta de la Resolución N° 107 sobre cómo se entiende a la EIB porque plasma los trazos más generales y más consensuados que definen a esta política a nivel nacional: *“(...) es una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde.*

¹ Cabe recordar que a nivel provincial se cuenta con una copiosa cantidad de leyes que favorecen la EIB en sus jurisdicciones. Incluso, vale explicitar que algunas provincias recientemente han incluido a las lenguas indígenas como lenguas oficiales, tal es el caso del Chaco que en el año 2010 declaró ese estatus al wichí, toba y mocoví además del español.

Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas y lenguas con las sociedades nacionales e internacionales en las que están insertas. (...) Esta educación es intercultural en tanto reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional. (...) Esta educación es bilingüe en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional”.

A continuación, tomando como base los postulados afirmados en la legislación mencionada en el párrafo precedente, así como la bibliografía leída y mi propia experiencia de investigación, se sistematizarán algunas características que consideramos centrales para comprender a la EIB en Argentina.

¿Cómo se define a la Educación Intercultural Bilingüe?

Una vez presentada la Educación Intercultural Bilingüe como política atenta a la diversidad sociocultural, en este apartado nos proponemos definirla a partir de algunos rasgos salientes que le imprimen su sello particular como política educativa. Pero, antes de avanzar, cabe aclarar que si se pretenden sistematizar rasgos comunes entre los distintos proyectos de EIB en el territorio argentino, la primera característica compartida que sobresale es el hecho de que éstos no superan el nivel experiencial. Es decir, suelen presentarse como experiencias –por lo común aisladas– donde la variabilidad es la característica constante y donde los lineamientos generales emitidos en la legislación nacional y provincial sobre EIB no son más que una tenue sombra que acompaña a las acciones. Como corolario, las decisiones respecto de la implementación (o no) de la EIB dependen de la “voluntad” de los actores locales involucrados (directivos, maestros, padres), por ello se encuentran proyectos en donde el abordaje de la interculturalidad en la escuela es visto como un problema y el bilingüismo una deuda pendiente. Es decir, hay casos en donde los niños son alfabetizados en las lenguas indígenas; otros en donde se proponen metas bilingües o con enfoques de enseñanza del español como segunda lengua; hasta casos en donde los alumnos



son alfabetizados en español solamente y cuentan con alguna asignatura que se propone incluir contenidos culturales significativos para los niños y niñas indígenas.

En síntesis, muchas de las propuestas de EIB corren el riesgo de transformarse en propuestas devaluadas que finalmente terminan por aumentar la fragmentación educativa, porque su implementación en proyectos y acciones específicas depende exclusivamente de la voluntad de los gobiernos provinciales, e incluso de la iniciativa de los docentes y los directivos escolares o de los reclamos de los padres. Por tal razón, creemos que no se puede hacer referencia a “una política” de educación intercultural en Argentina, ya que no existe un único lineamiento educativo sino que hay diversos proyectos en distintos lugares y con características bastante diferenciadas.

Por ello, frente a este amplio panorama, sólo nos vamos a focalizar en cinco rasgos que tiene la EIB en Argentina y que recurrentemente en la bibliografía se los destaca como significativos para entenderla. Nos referimos a: a) La EIB como política compensatoria en el contexto neoliberal, b) Descentralización y regionalización de la educación, c) La EIB como una modalidad del sistema educativo, d) Indefiniciones acerca de la meta lingüística de la EIB, e) La capacitación docente para la EIB. A continuación, ampliaremos muy someramente cada uno de estos aspectos enumerados.

La EIB como política compensatoria en el contexto neoliberal

La EIB, en oposición a las políticas homogeneizadoras, se ha planteado como una política educativa que pugna por trascender los estereotipos que identifican a la diversidad sociocultural con carencias (educativas, lingüísticas, culturales, cognitivas). Es decir, surge con la ilusión de que el lema “somos todos iguales” se reactualice ahora en términos de “somos todos diferentes”.

No obstante, no logra revertir esa mirada en su diseño original ya que, cuando en el año 2004 el Ministerio de Educación de la República Argentina crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, este programa queda elaborado y bajo la supervisión de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, dependiente de la Subsecretaría de Equi-

dad y Calidad. Así, se atenta contra la idea de que el enfoque intercultural se debe instaurar a nivel general y transversal al sistema para romper con los estereotipos que asimilan la diversidad cultural con una desventaja socioeducativa. En otras palabras, enmarcar la diversidad dentro de las políticas compensatorias parece implicar como supuesto que la diversidad es un problema a subsanar. En un sentido similar, Sagastizabal (2000) plantea cómo la diferencia cultural se transforma en deficiencia, porque la diversidad se equipara con “carencias” que se intentan paliar a través de políticas educativas compensatorias. Además, a través de ese movimiento, los programas de EIB se presentan como planes de compensación perdiendo de vista que son más bien un campo de derechos ganados por las comunidades indígenas. O sea, paradójicamente, este tipo de programas reproducen la folklorización y la reducción de la problemática indígena al plano de la asistencia social y al ámbito rural (Hecht y Szulc, 2006).

Más allá de estas críticas, se debe hacer una salvedad, ya que recientemente el área de EIB pasó a la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio. Es decir, resulta auspiciosa esta reubicación si bien aún no contamos con datos que den cuenta de lo promisorio del cambio.

Descentralización y regionalización de la educación

Frente a un sistema educativo tradicionalmente centralizado como el de Argentina, la propuesta de la descentralización y regionalización de la educación permite que se valoricen las características locales al regionalizar los contenidos curriculares y al fortalecer la autonomía de las instituciones educativas; aunque estos procesos han tenido efectos contradictorios. Las poblaciones indígenas suelen estar asentadas en las provincias más empobrecidas, por eso el proceso de descentralización –que implicó, en el contexto de las reformas neoliberales, la reducción del gasto público por medio de la transferencia de los servicios educativos del gobierno nacional a las provincias– no logró su cometido. Así, a través de la propuesta de descentralización y regionalización se legitima la segmentación del sistema educativo entre establecimientos, reproduciendo las desigualdades socioeconómicas que atraviesan a la sociedad argentina. En consecuencia,



en vez de propiciar un sistema educativo público equitativo, se cristalizan y acrecientan las desigualdades entre las provincias con y sin recursos. Es decir, se legitima la segmentación del sistema educativo según desigualdades socio-económicas.

En este sentido, se trasluce que la escuela bilingüe intercultural no está unida tras una simple ecuación con “reivindicación étnica” y “calidad educativa”. Obviamente, nos distanciamos de los discursos neoliberales respecto a qué se entiende por “calidad educativa”, sólo hacemos referencia a una posible comparación entre el tipo de escolarización pública que recibe un niño de Buenos Aires y otro que vive en el Chaco a partir de la descentralización y la regionalización educativa. En ese sentido, coincidimos con Acuña y Lapalma (2002) en que pese al reconocimiento y la necesidad de una educación intercultural bilingüe no se notan avances significativos en el diseño y la implementación de esos planes educativos, ya que las condiciones socioeconómicas desfavorables, sumadas a la falta de presupuesto y al desinterés de los sectores gubernamentales hacen que las comunidades aborígenes queden cada vez más aisladas, empobrecidas e imposibilitadas de acceder a la educación.

La EIB como una modalidad del sistema educativo

La Ley de Educación Nacional (N° 26.206) del año 2006 define a la EIB como: *“La modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”* (Capítulo XI, artículo 52).

Esta definición, si bien es un avance en relación con las escasas menciones previas al tema, nos plantea ciertas dudas con respecto a su alcance en

tanto sostiene que la EIB es una modalidad del sistema para los pueblos indígenas. Es decir, quedan excluidos como destinatarios los niños, niñas y jóvenes no indígenas, así como también las poblaciones migrantes que viven en Argentina. Con respecto a los primeros, es muy importante la crítica que se tiene que hacer a una definición tan acotada de los destinatarios, ya que no se supera la visión segmentaria y guettizadora de la educación, para percibir que la interculturalidad atañe a toda la sociedad en su conjunto y no sólo a los indígenas.

Asimismo, la limitación de los destinatarios a un tipo particular de sujeto (los “pueblos indígenas”) en un contexto como el de Argentina es muy compleja, ya que no sólo se cuenta con población indígena sino con una numerosa proporción de migrantes. Según el censo nacional de población (2001) del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) viven en el país: 1) 4,2% de extranjeros: de los cuales el 27,5% habla una lengua europea y un 42,2% viene de países que pueden implicar el uso de una lengua indígena (guaraní, aymara y quechua); 2) 1,6% de indígenas: hay veintinueve pueblos indígenas y se hablan catorce lenguas. Es decir, el 2,8% de los hogares reconoce tener por lo menos un integrante perteneciente a un pueblo indígena (datos de la ECPI, 2004 y 2005).

Esta definición acotada de los destinatarios acarrea dos supuestos complejos. Por un lado, lo indígena se define en relación con el ámbito rural y comunitario, desconociendo la multiplicidad de expresiones que pueden implicar. O sea, es particularmente importante destacar que se tiene que superar el isomorfismo entre área indígena y zonas rurales, porque se instaure una ruralización de lo indígena que instituye al espacio urbano como invisibilizador de la alteridad (Hecht y Szulc 2006). Y como consecuencia, se producen formas negadas y fragmentarias de discriminación aún en el marco de una política que se propone inclusiva.

Por otro lado, y tal como ya se adelantó respecto de la EIB como política compensatoria, esta reducción de los destinatarios: “sólo para indígenas”, pierde de vista la transversalidad que debieran tener las propuestas de EIB. La interculturalidad debiera incluir a toda la sociedad y atravesar a todo el sistema educativo, y no sólo a los sujetos portadores de “marcas étnicas”. En ese sentido, es necesario que se repiensen los proyectos áulicos para que la



interculturalidad atraviese a todo el diseño educativo, trascendiendo la centralidad que sólo se suele atribuir a determinados sujetos que parecen ser los legítimos depositarios de una EIB. Por ende, no sólo las denominadas minorías indígenas son las destinatarias privilegiadas por sobre cualquier otro agrupamiento, que aunque esté menos “marcado”, también debiera ser contemplado. Caso contrario, se segmentan los circuitos de escolarización, y terminan siendo no sólo diversos sino desiguales.

A su vez, esta definición de la EIB la acota como una de las modalidades del sistema educativo para los pueblos indígenas en los tres primeros niveles educativos de los cuatro contemplados por el sistema (Inicial, Primaria y Secundaria, Superior). Es decir, las experiencias de EIB, en general, se han preocupado sólo por los niveles inferiores de la escolarización (inicial y los dos primeros años de la escuela primaria), con el fin de revertir situaciones de alto ausentismo y abandono de los alumnos indígenas. El corolario es la discontinuidad de las propuestas de EIB a lo largo del ciclo escolar como una constante en casi todas las experiencias educativas nacionales.

Indefiniciones acerca de la meta lingüística de la EIB

La EIB se propone incluir acciones que den un espacio a las lenguas indígenas en los procesos de escolarización de las niñas y niños que se reconocen como pertenecientes a los distintos pueblos originarios. No obstante, parece diseñada sobre un único ideal: niños de comunidades indígenas rurales hablantes de una lengua indígena.

Estas imprecisiones en las definiciones resultan sorprendentes ya que Argentina se caracteriza por una enorme diversidad sociolingüística. Existen en la actualidad un total de 14 lenguas indígenas y la situación de cada una de ellas es muy diferente, se trata de un abanico con una multiplicidad de opciones y matices: lenguas que se hablan habitualmente en la vida cotidiana, lenguas se hablan comúnmente y toman prestados términos de otras lenguas, lenguas que conviven tras distintos tipos de bilingüismos o multilingüismos, lenguas que lentamente dejan de hablarse y son reemplazadas por otras lenguas.

En los lineamientos oficiales, notamos que se carece de una definición cla-

ra respecto de si la lengua de instrucción debe ser la lengua indígena, o si deben aplicarse modelos de enseñanza de español como lengua segunda, o si la alfabetización debe ser bilingüe. Además, existen muchas otras realidades desatendidas, como pueden ser niños y niñas que se auto-reconocen como indígenas, pero viven en asentamientos urbanos y no son hablantes de ninguna lengua indígena (cf. Hecht, 2010 y Borton *et al.*, 2010), o niños que hablan más de una lengua indígena (cf. Cervera Novo *et al.* 2010).

Muchos de estos niños son expulsados del sistema escolar público con argumentos que le endilgan la culpa a una supuesta “deficiencia cognitiva” cuando en realidad las causas pueden correlacionarse con la invisibilidad de las diversas situaciones sociolingüísticas. Además, el hecho de que las jurisdicciones en donde se hablan lenguas aborígenes y variedades dialectales del español en contacto con lenguas indígenas duplican, y hasta triplican, las cifras nacionales de analfabetismo y repitencia (Acuña y Sierra, 2002) puede considerarse como un epifenómeno de esa negación de la diversidad sociolingüística.

La EIB y la capacitación docente

Otra de las cuestiones más polémicas de la EIB radica en las muchas dudas que existen sobre el perfil docente deseado tanto para el maestro indígena como para el no indígena, así como cuál es el tipo de relación que debiera existir entre ambos. Hay experiencias de EIB en donde estos docentes trabajan como “pareja pedagógica”, en otras los maestros indígenas funcionan como “auxiliares del docente” y en otras como simples “traductores” (cf. Hecht, 2006 y Cervera Novo *et al.*, 2010)

Con respecto al maestro no-indígena, encontramos que su formación continúa efectuándose en magisterios que mantienen una formación monocultural que no contempla la diversidad sociolingüística de los educandos. En consecuencia, los maestros le temen a las propuestas de EIB porque sienten que amenazan su función como agentes educativos en distintos sentidos: por un lado, en tanto temen peligrar sus puestos laborales frente a la figura del docente indígena, y por otro lado, en tanto parece desdibujarse su rol tradicional por permanecer en la tensión entre alfabetizar en español



o alfabetizar en la lengua indígena y enseñar el español como una segunda lengua. Es decir, padecen la tensión de encontrarse ejerciendo un rol para el que no fueron entrenados en su formación.

Por otra parte, con respecto al maestro indígena, hallamos que son excepcionales las experiencias oficiales para su capacitación. En Argentina, tan sólo se cuenta con una institución oficial para la formación de profesores en educación intercultural, nos referimos al CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen). Esta institución pionera, si bien sentó precedentes respecto de un buen trabajo en cuanto a la capacitación docente –ya que tienen la Carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para la Educación General Básica (1 y 2)–, sólo atiende solo a tres lenguas indígenas (wichí, toba y mocoví), por lo cual no logra cubrir el amplio espectro de las catorce lenguas que se hablan en nuestro país. Entonces, frente a este vacío de propuestas oficiales, cabe destacar que, en general, la formación de los docentes suele realizarse en el marco de proyectos financiados por universidades, fundaciones y ONGs, entre otras. El corolario de este vacío en la formación de maestros indígenas es que se contribuye al afianzamiento de la indefinición de su figura, ya que se desdibuja su rol dentro de las instituciones escolares, y los mismos suelen quedar relegados a cumplir funciones de maestranza, de ayudantía al docente, o funcionar como simples traductores entre el docente no indígena y los niños (cf. Cervera Novo *et al.*, 2010).

Desafíos y perspectivas a futuro

Una vez presentado este balance sobre la EIB en Argentina, nos proponemos reflexionar sobre los desafíos y las perspectivas a futuro de esta política. En primer lugar, parece necesario redefinir los límites en la extensión de esta política educativa considerando sus distintas dimensiones: desde lo geográfico, los destinatarios y los niveles del sistema educativo. Desde lo geográfico, para incluir a las poblaciones indígenas (y migrantes) que habitan en los contextos urbanos; desde los destinatarios, para contemplar a toda la sociedad y no sólo a las poblaciones marcadas como posibles destinatarios de una educación intercultural; y desde los diferentes niveles del sistema educativo, es importante entender que la EIB no es sólo una cues-

tión de los primeros años de inclusión en la escuela.

En síntesis, a partir de lo señalado previamente, en Argentina la EIB parece funcionar más como una política de reconocimiento con el fin de reparar daños pasados, que como una política con miras al futuro. En consecuencia, el resultado es que no se ha avanzado en el diseño de una educación bilingüe intercultural sino que se ha desgastado el concepto hasta merecer la desconfianza, el descrédito y el rechazo de algunas organizaciones indígenas (Acuña 2005). Y esto último es muy peligroso, porque puede resultar contraproducente con la necesidad de repensar el rol de la educación en la conformación de un Estado plural.

Coincidimos con Alonso y Díaz (2004) en que la EIB no se hace sólo antropologizando los contenidos curriculares (cultura, diferencia, alteridad se vuelven vocablos de uso corriente), volviendo constructivistas los modos de transmisión y cambiando las actitudes intolerables por otras del respeto por el otro. Es decir, no sólo hay que pensar el qué y el cómo, sino el para qué y desde dónde de la EIB. En ese sentido, hay que politizar el discurso intercultural, y considerar que no es sólo un problema educativo sino que es social y político (Alonso y Díaz, 2004).

De este modo, parece importante partir de una mirada que descolonice la EIB, que reflexione sobre las relaciones de subalternidad por fuera de la escuela. En otras palabras, la EIB tiene que salir del aula y ser reconocida como un campo de derechos, ya que si bien en el plano educativo surge el derecho a una EIB atenta a la diversidad cultural y lingüística del país, esta política educativa procede como si la escuela estuviera aislada del contexto histórico y sociocultural, omitiendo la inferiorización y subordinación que afecta al grupo social de pertenencia de los niños.

El enfoque descolonizador es importante porque posibilita quebrar los discursos colonialistas que anulan las diferencias para transformar las relaciones políticas, sociales, económicas y culturales. Es decir, politizar el discurso intercultural para considerar que no es sólo un problema educativo, sino que es sociopolítico. Así, la meta no es simplemente reconocer y tolerar lo diferente dentro de la matriz establecida, sino implosionar sobre las estructuras coloniales implícitas del poder para conceptualizar a la diversidad



desde otra perspectiva. Ese parece ser el mayor desafío que tiene la EIB si pretende instaurarse como una política con perspectivas a futuro.

Bibliografía citada:

- Acuña, Leonor (2005) “Los chicos mismos te enseñan: bilingüismo en la educación intercultural bilingüe”. En: Tissera de Molina, A. y J. Zigarán (comp.) *Lenguas, educación y culturas*, pp. 21-44. Salta: CEPIHA y Departamento de Lenguas Modernas, Universidad Nacional de Salta.
- Acuña, Leonor y María Concepción Sierra (2002) “Educación intercultural bilingüe en el departamento Ramón Lista (provincia de Formosa): comparación de propuestas y situación actual”. En: Menéndez, Salvio; Adriana Cortés; Andrea Menegotto y Amalia Cócora (Eds.) *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo. Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata: Edición en CD por la Sociedad Argentina de Lingüística.
- Acuña, Leonor y María Gabriela Lapalma (2002) “Lenguas en la Argentina”. En: *Informe de Cultura y Sustentabilidad en Iberoamérica-ICSI*. Barcelona: Fundación Interarts.
- Alonso, Graciela y Raúl Díaz. (2004) ¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo? En: Díaz, Raúl y Graciela Alonso (Comp.) *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Borton, Aristóbulo, Noelia Enriz, Mariana García Palacios y Ana Carolina Hecht (2010) “Capítulo 8. Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje”, en: Silvia Hirsch y Adriana Serrudo (comps.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, pp. 197- 222. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cervera Novo, Juan Pablo, Graciela Corbato, Ana Carolina Hecht, Soledad Losada, Graciela Pais, Ivanna Petz y Mariana Schmidt (2010) “Capítulo 7. EIB en el chaco salteño. Experiencias de capacitación y producción de textos multilingües con auxiliares bilingües”. En: Hirsch, S. y A. Serrudo (comp.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, pp. 177- 196. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Falaschi, Carlos (1998) *El discurso de la educación bilingüe e intercultural en Argentina*. Ponencia presentada en el III Congreso Chileno de Antropología. Noviembre, Universidad Católica de Temuco.
- Hecht, Ana Carolina (2006) “De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina)”. En: *Cuadernos Interculturales* 4 (6): 93-113.
- (2007) “Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina”. En:

Revista Interamericana de Educación de Adultos 29 (1): 65-85.

- (2009) “Desplazamiento de lenguas y educación intercultural bilingüe. Un contrapunto entre políticas educativas y prácticas e ideologías lingüísticas de familias indígenas urbanas”. En: Melgarejo, Patricia (comp.) *Educación Intercultural en América latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, pp. 175-199. México: Universidad Pedagógica Nacional, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y Plaza y Valdés Editores.
- (2010), “*Todavía no se hallaron hablar en idioma*” *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. LINCOM Studies in Sociolinguistics 09, München, Lincom Europa, academic publications.
- Hecht, Ana Carolina y Andrea Szulc (2006) “Los niños indígenas como destinatarios de proyectos educativos específicos en Argentina”. En: *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe* 4 (4): 45-66.
- Petz, Ivanna Lys (2006 [2002]) *Políticas de Educación Bilingüe en una Formación Social de Fronteras (Chaco salteño y oeste formoseño)*. Buenos Aires: Edición en CD, CD 1 Colección de Tesis de Licenciatura del Departamento de Cs. Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Sagastizabal, María de los Ángeles (2000) *Diversidad Cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Rosario: IRICE.

Documentos:

- Constitución Nacional de la Republica Argentina (1994)
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)
- Resolución 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999)
- Resolución N° 549 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004)



— Caminos hacia la EIB

Rita Maria Laura Allica
Ministerio de Cultura,
Educación, Ciencia y
Tecnología de Misiones
(Argentina)

ritallica@gmail.com



Introducción

La escolarización para el pueblo guaraní tiene, en la provincia de Misiones, una larga historia de acciones variadas y muchas veces desarticuladas. Sin embargo en los últimos años ha ido creciendo la demanda, por parte de numerosas comunidades guaraníes, de creación de escuelas que atiendan a la población indígena. Existen varios argumentos para fundamentar la misma, pero uno de los motivos frecuentemente expresado se relaciona con la necesidad de contar con recursos –proporcionados por la educación formal– para ser utilizados, entre otras cosas, como herramienta de defensa en la “sociedad blanca”.

Las primeras unidades educativas destinadas a atender en forma exclusiva a la población indígena en Misiones datan de fines los años 70, momento en que algunos líderes indígenas comenzaron a solicitar la creación de centros de enseñanza no formal, inicialmente, y formal después.

Actualmente en la provincia existen treinta y siete (37) unidades educativas de nivel primario localizadas en comunidades indígenas y tres (3) unidades educativas de nivel secundario, de las cuales dos se encuentran en comunidades indígenas.

Desde el año 2004, en el seno del Ministerio de Educación de la provincia se estableció el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) –en la actualidad Área de la modalidad EIB– (Cf. Capítulo XI de la LEN).

El objetivo del presente trabajo es presentar algunas consideraciones sobre el establecimiento de las escuelas en las comunidades indígenas, deteniéndonos con particular énfasis en el período que va del 2004 a la actualidad.

En Misiones existen actualmente alrededor de 95 comunidades con una población total estimada de 6.252 personas¹ pertenecientes al pueblo guaraní², en su mayoría de la parcialidad mbya, aunque también se hallan grupos que se autoreconocen como chiripá.

Según datos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005 del INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) la población mbya en Argentina asciende a un total de 8.223 personas, siendo registradas en la provincia de Misiones, 4.083.

Datos aportados por el mapa Guaraní Retã señalan que en Argentina se estima que la población total guaraní, entre Avã/Ñandéva y Mbya, es de 6.584 personas. Esta población registrada en Argentina pertenece a un pueblo que va más allá de los límites impuestos por las fronteras nacionales actuales. Efectivamente:

“En el siglo XX los Estados nacionales ocuparon las tierras de frontera con otras poblaciones extrañas, que con los años se han mostrado intolerantes, discriminatorias y violentas. Estas fronteras se convirtieron en líneas de separación que en pocos años provocaron la fragmentación de los guaraníes, aún los de la misma etnia. Los Pãi Tavyterã en Paraguay son originalmente los mismos que los Kaiowá en Brasil, y sin embargo, la frontera política entre Brasil y Paraguay ha provocado fuertes diferencias culturales, políticas, religiosas y hasta lingüísticas. Lo mismo sucedió con los Avã Guaraní y los Mbya”. (Azevedo et. al, 2009: 7)

Los guaraníes hoy son alrededor de cien mil personas, distribuidas en aproximadamente 500 comunidades entre Argentina, Brasil y Paraguay. En esta zona viven los Mbya, los Pãi Tavyterã o Kaiowá, los Avã Guaraní o Ñandéva y los Aché, también conocidos como Guayakí. (Azevedo et. al, 2009: 5)

1 Datos proporcionados por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), Delegación Misiones.

2 La Dirección de Asuntos Guaraníes registra 53 comunidades indígenas en la provincia de Misiones. (Ministerio de Gobierno de Misiones, 2010).

Escuela y pueblos originarios

Podemos afirmar que:

“Los (modernos) sistemas educativos se originaron planteándose tres fines fundamentales, 1. La constitución de una identidad nacional, a través de una mitopeya común y una axiomática de lealtad nacionales. 2. La asimilación cultural de todos los habitantes a un mismo marco de referencia. 3. La asimilación de todos los hablantes a la “lengua oficial” (Behares, en Quadrelli, 1998: 8).

Quizá se haya dicho en numerosas ocasiones que la escuela emergió como una institución homogeneizadora y normalizadora que intentó silenciar, por medio de la uniformización, la diversidad preexistente y existente en la sociedad. La diversidad era entonces una característica negativa, problemática -en el sentido cotidiano del término- una dificultad que debía ser combatida.

Si bien es cierto que actualmente existen una serie de medidas administrativas y legales tendientes a modificar la marca de nacimiento del sistema educativo moderno, aún perviven ecos de los fines primigenios con los que nace el sistema educativo. Un ejemplo de esta situación es la dificultad para tomar en cuenta el hecho de que las diferentes comunidades y pueblos son portadores de conocimientos y participan de procesos educativos diferentes al proceso de escolarización. Sobre este punto es ilustrativa la reflexión de Melià sobre la diferencia entre escolarización y educación indígena:

“La educación indígena es verdaderamente otra (...) ella está más cerca de la noción de educación como proceso vital. (...) La cultura indígena es enseñada y aprendida en términos de socialización integrante. El hecho de que esa educación no esté hecha por profesionales del ramo, no quiere decir que ella se haga por una comunidad abstracta y anónima. Los educadores indígenas tienen rostro y voz, tienen días y momentos, tienen materiales y sus instrumentos propios, tienen toda una serie de recursos bien definidos para educar a quien va a ser un individuo de una comunidad”. (Melià, 2008: 9 y 10)



En este sentido y tomando en cuenta lo expresado por Melià creemos que la construcción de una educación intercultural sólo es posible tomando en cuenta los procesos educativos propios de la comunidad donde está inserta la escuela. Respecto de la EIB Luis Enrique López dice:

“Por EIB se concibe ahora una educación abierta y flexible, pero a la vez enraizada en y a partir de la propia cultura; una educación que promueva un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que, si bien parten de matrices diferentes, mal que bien y aunque en condiciones de asimetría, están y han estado por varios siglos en permanente contacto y conflicto. Es en este contexto y a partir de la necesidad de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas, que la EIB propicia la autoafirmación y el desarrollo de la autoestima y el autorrespeto en alumnos y alumnas indígenas, con vistas también al desarrollo de una sólida identidad indígena”. (López, 1997: 57)

No debemos olvidar que vivimos en sociedades no sólo diversas sino también desiguales donde se valora a los grupos, sus costumbres, su cultura y su lengua con parámetros que no siempre reconocen como válido lo que los distintos grupos traen consigo.

Es en este contexto donde se desarrollan los procesos escolares, por lo que es importante pensarlos desde una perspectiva que los entiendan como un conjunto de relaciones y prácticas históricamente construido. “Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen los maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza.” (Rockwell, 1995:14).

Es significativo puntualizar que

“Las prácticas discursivas que invocan argumentos de ‘diversidad cultural’, ‘interculturalidad’, e incluso ‘multiculturalismo’ y ‘plura-



lismo cultural' han experimentado en los últimos años un sensible proceso de institucionalización. En consecuencia, estos términos frecuentemente aparecen como valores indiscutidos, apropiados y aceptados por muchos, sin que ello signifique que haya una confluencia necesaria en el sentido otorgado a los mismos. Por el contrario, en sus usos concretos –tanto sociales como académicos– adquieren múltiples y diversos significados, los cuales no necesariamente coexisten armónicamente, sino que configuran un campo conflictivo en el que se disputan tanto significados como recursos estratégicos". (Briones et. al., 2006: 255)

Como ya hemos mencionado las primeras unidades educativas destinadas a atender en forma específica a la población indígena en Misiones datan de fines los años 70³. En Misiones hay en la actualidad cuarenta (40) escuelas con matrícula indígena. Dichos establecimientos educativos se denominan Escuelas Interculturales Bilingües, designación generalizada explícitamente luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206⁴.

Desde el año 2004, en el seno del Ministerio de Educación de la provincia de Misiones se estableció el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) –en la actualidad Área de EIB– en correspondencia con la implementación del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB), dependiente en ese momento del Ministerio de Educación, Cien-

3 En 1976 se crearon sendas escuelas en las comunidades de Fracrán y Peruti, dependientes del Obispado de la ciudad de Posadas. En el año 1979 comenzó a funcionar informalmente una escuela en el Valle Kuña Piru, luego será creada formalmente por resolución del Consejo General de Educación en el año 1982. Posteriormente se crea la escuela N° 683 en la comunidad de Tamandúá en el Departamento 25 de Mayo, hacia la misma época se crea, en la comunidad El Pocito, la escuela N° 766. Así fueron creándose en el período de treinta años escuelas dedicadas a la atención de población indígena. En los últimos años y a partir de la creación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206 se han establecido varias unidades educativas, entre ellas tres de nivel secundario.

4 La Ley de Educación Nacional en el capítulo XI, artículo 52 dice La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75 Inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

cia y Tecnología de la Nación. En el mismo año el Consejo General de Educación de la provincia reconoce la Modalidad de Educación Indígena⁵.

El Área de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe está desarrollando diferentes acciones basadas tanto en análisis sobre las necesidades de las comunidades del pueblo guaraní y de las escuelas de la modalidad EIB así como a partir de evaluaciones sobre el proceso que se está llevando adelante. Este proceso evaluativo se realiza tanto al interior del equipo como en jornadas evaluativas donde participan los diferentes actores involucrados⁶.

Podemos decir que en líneas generales la educación indígena y el proceso de escolarización varían en diversas cuestiones centrales. La educación escolar es formal y con pautas de espacialidad áulica específica, para la alfabetización en general se utilizan libros, se dictan “materias” especializadas en áreas de conocimiento –lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales-, se trabaja a partir de un currículo general elaborado para todos,

5 Se aprueba la Resolución 5822/04 que reconoce la Modalidad de Educación Indígena y por Resolución 5828/04 se establece el rol y función del Auxiliar Docente Indígena (ADI). Así se hicieron efectivos los nombramientos en el año 2005 de veintidós ADI que se desempeñan en las escuelas de la modalidad EIB.

6 Enumeramos algunas de las acciones más significativas: 1) Mesas de Gestión Curricular, es un espacio donde participan Auxiliares Docentes Indígenas, docentes, directivos y equipo técnico del Área de EIB. Las reuniones se hacen por grupos de escuelas, generalmente divididas por zonas (Zona norte, centro y sur). El objetivo es reflexionar y discutir sobre el proceso educativo en las escuelas indígenas de la provincia de Misiones así como sobre los diferentes aspectos relacionados con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los distintos proyectos llevados a cabo en las escuelas y su relación con los actores que intervienen en los mismos. Asimismo este es un espacio importante para pensar y profundizar con los equipos docentes el estudio de la realidad cotidiana del aula y fortalecer la instalación de prácticas educativas interculturales. 2) Visitas de acompañamiento técnico a las escuelas de modalidad EIB: en general lo que aquí se hace es acompañar y reflexionar en conjunto sobre cómo se va dando la relación enseñanza-aprendizaje -que, como dice Elsie Rockwell, es bastante más compleja de lo que indica el guión que suele unirlos - así como trabajar en el fortalecimiento de la relación entre la comunidad y la escuela. 3) Relevamiento de datos sobre las necesidades de la población en edad escolar, con el objetivo de confeccionar una base de datos de la población en edad escolar de las comunidades guaraníes de la provincia de Misiones. 4) Trayecto Pre Profesional (TPP) para ADI denominado Mbo eakuéry Mbyarekópy (Maestros en Cultura Mbya). Este curso tuvo dos cohortes, la primera durante los años 2006-2007 y la segunda durante los años 2008-2009. En ambas cursadas asistieron un promedio de 45 alumnos de alrededor de treinta comunidades de la provincia de Misiones. 5) Formación para Auxiliares Docentes Indígenas (ADI) denominada Nemboarakua a Mbya ayvu ha e mbya rekopy. Esta actividad tuvo como capacitadores a caciques y ancianos de varias comunidades guaraníes de la provincia y fue coordinada por los ADI miembros del equipo técnico del Área de EIB. 6) Formación en Lengua y Cultura Mbya destinado a docentes no indígenas de las escuelas pertenecientes a la modalidad de EIB. Dicha capacitación está siendo llevada adelante por los ADI miembros del Equipo técnico del Área de EIB y tiene como objetivo principal realizar una primera aproximación a la lengua mbya comprendiendo la complejidad de los procesos de adquisición/aprendizaje de una lengua diferente a la materna.



podríamos decir que en algunos casos se trabaja con situaciones artificiales o poco relacionadas con el contexto del alumno. A este cúmulo de características tenemos que agregar el de la especificidad de la formación docente y su práctica relacionada con esa formación y con su experiencia áulica.

Es significativo destacar que la práctica de los docentes que se desempeñan en las escuelas con matrícula indígena es heterogénea, en algunos casos está marcada por el compromiso traducido en actitudes de respeto, aprendizaje e investigación continua y lamentablemente en otros por el desinterés -traducido en la imposición de los “saberes genuinos”- difícilmente modificable sólo a partir de la formación específica en la modalidad EIB.

En las escuelas de EIB de la provincia numerosos docentes hablan únicamente castellano, mientras que una porción pequeña habla el guaraní estándar y muy pocos la lengua mbya. Esto representa un gran inconveniente si tomamos en cuenta que los niños y niñas que asisten a las escuelas en los primeros años son monolingües en la lengua mbya. De esto se desprende por lo menos tres cuestiones:

- La importancia de la figura del auxiliar docente indígena en el espacio escolar⁷.
- La necesidad de contar con materiales didácticos en lengua materna como apoyatura en este proceso que inician los niños y niñas.
- La importancia de la formación docente específica y continua.

Tomaremos el segundo punto mencionado para hacer un breve desarrollo de lo que se está realizando en el marco de la construcción de la modalidad de educación intercultural bilingüe.

La población indígena de la provincia habla la lengua materna y un gran porcentaje es bilingüe en diferentes grados. Si bien los niños llegan a la escuela manejando su lengua materna, existe preocupación entre los ADI y algunos mboruvichá sobre las dificultades en la transmisión del conocimiento de la lengua mbya a los jóvenes, que muchas veces no reconocen

7 Algunos docentes aluden que es importante la figura del ADI en el aula porque es el “nexo” entre la comunidad y la escuela, si bien esto es cierto, también es cierto que en muchos casos el ADI no pasa de ser un traductor de las consignas dictadas por el docente. Sin embargo los docentes indígenas están ocupando poco a poco el espacio áulico, en muchos casos tratando de revertir una situación histórica donde las actividades escolares realizadas por ellos no pasaba de “tocar la campana o hacer de portero” como comenta un ADI en una Mesa de Gestión Curricular.

términos de uso en circunstancias o contextos específicos. Esta preocupación se traslada a los niños que concurren a las escuelas.

En este contexto, desde el Área de Educación Intercultural Bilingüe se desarrolló una iniciativa orientada a generar materiales didácticos para uso en las escuelas de EIB. Se trata de la producción realizada por los alumnos en el marco del curso “Mboëakuéry Mbyarekópy -específicamente en la última cohorte-, de una serie de láminas y tarjetones con la finalidad de ser utilizados como material didáctico en el proceso de alfabetización en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe⁸.

Para el desarrollo del material se tomó como modelo las láminas y materiales visuales de *Trengania*⁹ que fueron editados por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2007.

Desde el punto de vista pedagógico, los materiales apuntan al desarrollo de habilidades lingüísticas y culturales en los niños y jóvenes a quienes están destinados mediante el tratamiento de sus mundos de significación próximos y cotidianos. Las láminas y textos son el resultado de un trabajo colaborativo que se vio enriquecido desde el aporte de cada miembro de los grupos que participaron en su elaboración. En el proceso de producción se dieron situaciones muy ricas donde los docentes indígenas expresaron sus experiencias en la escuela así como sus preocupaciones en relación con su práctica profesional en el aula:

“Siempre surge entre algunos padres o madres, por mandar a la escuela, por qué, para qué, muchas veces imaginan que si aprenden en castellano aprenden mejor, pero también hay que llevar en cuenta que si no llegamos a escribir en nuestro idioma va a ser difícil, por mi experiencia es importante escribir en nuestro idioma, en nuestra comunidad todavía hay alguna gente que no sabe de que

8 El trayecto pre-profesional se realizaba cada quince días durante el año escolar, en una escuela EFA (Escuela de la Familia Agrícola) situada en un punto cercano a la mayoría de las comunidades de la provincia. Los encuentros se efectuaban los viernes y sábados, los asistentes se alojaban en las instalaciones de la escuela, situación que favoreció el intercambio entre pares así como el trabajo en ocasiones hasta altas horas de la noche.

9 Equipo de Producción Pedagógica: Idea original: Alvarado, Maite y Gaspar, María del Pilar. Autoras: Gaspar, María del Pilar & Mangone, Luciana. Colaboradora: Silvia González. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Ciudad de Buenos Aires: Abril, 2004.



se trata bien la educación bilingüe (...) también respetamos lo que algunas madres piensan pero también tenemos que explicar como estamos haciendo". (Auxiliar Docente Indígena).

Asimismo la participación de ancianos fue sumamente importante ya que por un lado acompañaron el trabajo de elaboración del material aportando sus conocimientos y perspectivas de lo que se puede o se debe enseñar en la escuela y de qué manera hacerlo, cómo hablarles a los niños y a las niñas. Generalmente los ancianos que participaban en los encuentros escuchaban las narraciones de los alumnos, quienes comentaban qué actividades estaban haciendo, planteaban sus dudas sobre ciertos temas que en general giraban en torno al ámbito de lo sagrado – lo no sagrado y su tratamiento en la escuela.

Dado que el mismo proceso de elaboración colectiva de materiales didácticos se concibe ya como una instancia formativa, de fortalecimiento y enriquecimiento fundamental, la participación y presencia activa de los ancianos permitió generar una importante instancia de transmisión intergeneracional de conocimiento. Por otra parte esto también fortaleció a los propios auxiliares en la autovaloración de su rol en la escuela, ya que contar con el apoyo de quienes en su cultura cumplen un rol importante en la transmisión del conocimiento, sirvió como estímulo para tomar conciencia de la importancia de su propio lugar dentro del sistema educativo.

En una de las jornadas en que asistió un anciano los alumnos del curso quedaron especialmente sorprendidos con su relato sobre el *pindó* y todos los usos y significados que tiene este árbol dentro de la cultura mbya.

Creemos que para que la educación intercultural bilingüe sea un proceso transformador es necesario reconocer el contexto político, económico y social en el que se desarrolla. Esto implica, entre otras cosas, tomar en cuenta la existencia de mecanismos de exclusión responsables del mantenimiento de un orden social jerárquico. En otras palabras, es importante desarrollar un enfoque holístico que enmarque las propuestas educativas en la dinámica social en la que se desenvuelve.

Nos parece revelador concluir este trabajo con una reflexión de un grupo de docentes indígenas:

“Los saberes y virtudes deben ser creadas, inventadas por nosotros. Nadie nacemos generoso, crítico, honrado o responsable. Nosotros nacemos con estas posibilidades, pero tenemos que crearlas, desarrollarlas y cultivarlas en nuestra práctica cotidiana [...]. Este respeto, este reconocer que los otros pueden hacer las cosas que no hacemos”¹⁰.

Bibliografía citada

- Acevedo, Marta; Brand, Antonio; Gorosito Ana M.; Heck, Egon; Melià, Bartomeu; Servin, Jorge (2009) *Guaraní Retã. Los pueblos guaraníes en las fronteras. Argentina, Brasil y Paraguay*. Paraguay: AGR-Servicios Gráficos S.A.
- Briones, Claudia; Delrio, Walter; Lanusse, Paula; Lazzari, Axel; Lorenzetti, Mariana; Szulc, Andrea y Vivaldi, Ana (2006) "Diversidad cultural e interculturalidad como construcciones socio-históricas". En: Ameigeiras, Aldo y Jure, Elisa (Compiladores) *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- López, Luis Enrique (1997) "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere". En: *Revista Iberoamericana de Educación* 13: 47 - 98.
- Melià, Bartomeu (2008) *Educación Indígena y alfabetización*. Asunción: CEPAG.
- Quadrelli, Andrea (1998) *Ejapo Letra Para'i. Educación, escuela y alfabetización en la población indígena de la provincia de Misiones*. Tesis de Maestría en Antropología Social. Facultad de Humanidad y Ciencias Sociales. Misiones: UNaM.



Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL: balanço, desafios e perspectivas

Karina Mendes Thomaz
Universidad Federal de
Santa Catarina (Brasil)

karinathomaz@ig.com.br



Introdução

O Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) prevê o desenvolvimento de um modelo de educação bilíngue e intercultural para a área de fronteira do MERCOSUL. O PEIBF inicia suas atividades pedagógicas em 2005 instituído por um Acordo Bilateral, assinado em 2004, entre os ministérios da educação de Brasil e Argentina. Em junho de 2006, o PEIBF entra para a pauta do Setor Educacional do MERCOSUL, passando, então, a constituir-se como um projeto multilateral. Em 2009, outros países do bloco (Uruguai, Paraguai e Venezuela) iniciam as atividades do projeto em escolas de fronteira.

Quanto ao funcionamento, o projeto trabalha a partir do intercâmbio docente, ou seja, duas vezes por semana as professoras brasileiras trocam de lugar com as professoras das escolas do outro lado da fronteira e ministram suas aulas em português¹ para as crianças argentinas, por exemplo. Concomitante com a ida da professora brasileira, ocorre a vinda das professoras dos outros países que ministram suas aulas em espanhol para os alunos brasileiros.

Por enquanto, o projeto ainda restringe-se às séries iniciais do Ensino Fundamental, mas há previsão de expansão para toda a Educação Básica. No ano de 2009, o PEIBF funcionou em 17 cidades, 24 escolas e 107 turmas. No quadro a seguir, listam-se as escolas e cidades participantes.

1 Ressalta-se a diferença existente entre as expressões “aulas em português” e “aulas de português”. A primeira indica o ensino de segunda língua; enquanto a segunda, o de língua estrangeira.

<i>Fronteira</i>	<i>Cidade</i>	<i>N. de Escolas</i>	<i>N. de Turmas</i>	<i>Escolas</i>
Brasil-Argentina	Dionísio	1	8	EEB Dr. Theodureto de Faria Souto
	Cerqueira/SC	1	10	Escuela Intercultural Bilingüe N.1
	Bernardo de Irigoyen/ Corrientes			
	Itaqui/RS	1	4	EM Otávio Silveira
	Alvear/Corrientes	1	4	Escuela Del Montes (N.123)
	Itaqui/RS	1	8	EM Vicente Solés
	La Cruz/ Corrientes	1	8	Escuela Gobierno de Tierra Del Fuego (N.478)
	Uruguaiana/RS	1	7	Escola CAIC
	Paso de Los Libres/Corrientes	1	7	Escuela Vicente Verón
	Foz do Iguaçu/PR	1	7	EMEF Adele
	Puerto Iguazú/ Misiones	1	7	Zanoto Scalco Escuela Intercultural Bilingüe N.2
	São Borja/RS	1	11	EMEF Ubaldo
Brasil-Paraguai	Santo Tomé/ Corrientes	2		Sorrilha da Costa Escuela N.484 Estados Unidos do Brasil Escuela N.554 Joseja Fernandez dos Santos
	Ponta Porã/MS	1	6	EE João Brembatti
	Pedro Juan Caballero/PY	1	6	Calvoso

Brasil-Uruguai	Jaguarão/RS	2	3	EMEF Marcílio Dias
				EMEF Dr. Fernando
	Rio Branco/UY	2	3	Corrêa Ribas
				Escuela N.05
				Escuela N.12
	Chuí/RS	1	2	EMEF General Artigas
	Chuy/UY	1	2	Escuela N.28
				República Federativa
				Del Brasil
Brasil-Venezuela	Pacaraima	1	4	EM Alcides da
	Santa Helena	2		Conceição Lima
	de Uairén			EIB San Antonio
				de Morichal
				EIB El Salto
Total	19	24	107	

(Thomaz, 2010: 10)

Num primeiro momento do trabalho, numa tentativa de se elucidar a conjuntura que envolve o Acordo Bilateral entre Brasil e Argentina, criando o Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira, apresenta-se uma série de ações políticas que antecedem a Primeira Reunião Bilateral. São elas: a criação do MERCOSUL e a declaração do português e do espanhol como idiomas oficiais do bloco, a criação do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) e o Plano Estratégico do mesmo reconhecendo a escola como um espaço privilegiado para a formação da consciência para a integração, a Declaração Conjunta entre os então ministros da educação, Cristovam Buarque e Daniel Filmus, e a Declaração Conjunta entre Tarso Genro e Daniel Filmus que ratifica a implementação de um modelo de ensino comum em escolas de zonas de fronteira.

Após esta contextualização, apresentam-se os debates e encaminhamentos das quatro Reuniões Bilaterais que ocorreram entre as equipes brasileira e argentina envolvidas no PEIBF, em dezembro de 2004, junho de 2005, fevereiro de 2006 e julho de 2006. Percebe-se que, além (ou apesar) do esforço de construção conjunta do diálogo, algumas questões são recorrentes e revelam o quanto as diferenças culturais caracterizam-se como um entrave ao projeto de integração. A consciência dessa dificuldade, porém, possibilita



a superação da mesma. Além das diferenças culturais, nota-se a presença constante de entraves administrativos que dificultam o andamento das negociações. Muito tempo ainda é gasto com questões burocráticas. Por vezes, a leitura dos Relatórios desconsola; para esses momentos, a certeza de Paulo Freire consola e anima.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (Freire, 1996)

PEIBF – Conjuntura de 1991 a 2004

O Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL (PEIBF) inicia suas atividades pedagógicas em 2005 instituído por um Acordo Bilateral entre Brasil e Argentina, que visa estreitar os vínculos de interculturalidade entre os dois países e, mais especificamente, entre suas cidades limítrofes. Contudo, anteriormente, ao início do PEIBF, constata-se uma série de ações fundamentais para a idealização desse projeto fronteiro.

A primeira dessas ações relevantes para o PEIBF é o artigo 17 do capítulo II do Tratado de Assunção, de 26 de março de 1991, que declara o português e o espanhol como idiomas oficiais do MERCOSUL.

CAPÍTULO II – Estrutura Orgânica

ARTIGO 17

Os idiomas oficiais do Mercado Comum serão o português e o espanhol e a versão oficial dos documentos de trabalho será a do idioma do país sede de cada reunião (www.mercosul.gov.br).

Este artigo em específico é relevante para a criação do PEIBF por definir as línguas espanhola e portuguesa como as oficiais do MERCOSUL. Assim, serão exatamente estas as línguas propostas para o bilinguismo do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira.



Após o Tratado de Assunção, a partir da assinatura do Protocolo de Intenções por parte dos ministros da Educação dos países membros, foi criado o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM). Desde sua criação, o SEM reconheceu a importância da educação como estratégia para o desenvolvimento da integração econômica e cultural do MERCOSUL. No marco de dez anos de criação do bloco, os ministros da Educação, no Plano Estratégico para o período de 2001 a 2005, definem que a missão do SEM é:

Contribuir a los objetivos del MERCOSUR conformando un espacio educativo común, estimulando la formación de la conciencia ciudadana para la integración, la movilidad y los intercambios con el objeto de lograr una educación de calidad para todos (<http://www.sic.inep.gov.br>).

O mesmo documento revela também a necessidade de “reconocer la institución educativa como espacio cultural privilegiado para la formación de una conciencia favorable a la integración regional que impacte significativamente en la escuela como núcleo básico.” Portanto, o Setor Educacional do MERCOSUL, ao assumir a missão de constituir um espaço educativo comum que estimule a consciência para a integração e ao reconhecer que a escola é o espaço privilegiado para a formação de tal consciência, caracteriza-se com uma das ações antecessoras do Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira.

Outra ação que antecede o Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira é a assinatura da Declaração Conjunta para o Fortalecimento da Integração Regional em novembro de 2003. Reunidos, em Brasília, por ocasião do Seminário Internacional Universidade XXI, os Ministros de Educação brasileiro e argentino, Cristovam Buarque e Daniel Filmus, assinaram a referida declaração, que dispõe implementar, dentre outras, a seguinte ação: “Criar em regiões de fronteira 03 (três) escolas em cada país com modelo comum bilíngue e intercultural”.

Aproximadamente seis meses após a primeira Declaração Conjunta, o então ministro da Educação brasileiro, Tarso Genro, e o Ministro da Educação, Ciência e Tecnologia argentino, Daniel Filmus, assinaram, em nove de junho de 2004, na cidade de Buenos Aires, uma Declaração Conjunta na que ratificavam a implementação de um modelo de ensino comum em

escolas de zonas de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol.

En este sentido, disponen la inmediata implementación: (...)

Un modelo de enseñanza común en escuela de zonas de frontera, a partir del desarrollo de un programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza del portugués y el español, una vez cumplidos los dispositivos legales para su implementación (Genro y Filmus, 2004)

Assim, durante o segundo semestre de 2004, o Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil buscou a adesão de escolas localizadas na região de fronteira com a Argentina, por meio de entendimentos, junto aos sistemas estaduais e municipais de ensino da região sul do Brasil. Depois da visita de técnica do MEC às cidades envolvidas, as escolas interessadas manifestaram-se, enviando suas propostas. Duas escolas brasileiras localizadas nos municípios de Uruguaiana, no estado do Rio Grande do Sul, e Dionísio Cerqueira, no estado de Santa Catarina, fronteiriças às províncias argentinas de Corrientes e Misiones, respectivamente, foram selecionadas.² A partir de então, as equipes responsáveis pelo projeto nos dois países iniciam as Reuniões Bilaterais do PEIBF.

Reuniões Bilaterais – Relatórios de 2004 a 2006³

Desde a Primeira Reunião Técnica Bilateral entre as equipes brasileira e argentina envolvidas no PEIBF até o final do primeiro ano de funcionamento do Projeto em Foz do Iguaçu, 2006, ocorreram quatro destas reuniões. A Primeira Reunião Bilateral aconteceu em Buenos Aires no mês de dezembro de 2004. A Segunda Reunião passou-se em Brasília em junho de 2005. A Terceira, em Buenos Aires em fevereiro de 2006. E, por fim, a Quarta Reunião Bilateral ocorreu em julho de 2006 também em Buenos Aires. Cabe ressaltar que, sistematicamente, com frequência semestral, até

2 Em: (http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf), acessado em 24 de junho de 2010.

3 Informações retiradas de Thomaz, 2010.



o presente momento, continuam ocorrendo as Reuniões Técnicas Bilaterais e Multilaterais entre as equipes dos países participantes do PEIBF.

Os Relatórios destas primeiras quatro Reuniões Bilaterais desenvolvidos pelo assessor e coordenador do IPOL, Gilvan Müller de Oliveira, revelam a construção das decisões iniciais referentes tanto à estrutura do Projeto quanto à metodologia pedagógica utilizada pelo mesmo.

Assim, na Primeira e na Segunda Reuniões Bilaterais, constrói-se a concepção de que o Ensino via Projetos de Aprendizagem é a “solução para a necessidade de conteúdos compartilhados” (Oliveira, 2004, p.12). Também se acorda de que o professor deve registrar o currículo post-factum da turma “com o objetivo de desenvolvimento curricular” (Oliveira, 2005, p.11).

Quanto à estrutura do PEIBF, na Segunda Reunião Bilateral, discute-se e acorda-se sobre o modelo de bilinguismo a ser adotado pelas escolas. Por unanimidade, justificando-se que “a escola pública não pode ter restrições à entrada de crianças transferidas durante o processo de escolarização”, opta-se pelo “modelo não-vinculado, em que crianças podem ingressar no sistema a qualquer momento independente de proficiência prévia em L2” (Oliveira, 2005, p.9). Cogitou-se, ainda, nesta Reunião, a alternativa de a escola oferecer dois currículos, sendo um vinculado (outras crianças não podem ingressar na turma bilíngue durante o processo) e um não-vinculado.

Ainda no plano administrativo, na Terceira Reunião Bilateral, constrói-se a definição dos papéis das diversas funções requeridas pelo Projeto, como docentes, assessores pedagógicos e coordenadores locais. Além disto, debate-se sobre a necessidade ou não da criação de um certificado de proficiência na segunda língua a ser aplicado aos alunos, momento em que as duas equipes apresentaram posições diametralmente opostas.

Durante a Terceira Reunião, apresentou-se pela primeira vez a possibilidade de fazer com que o PEIBF passe de um quadro binacional para um quadro multilateral dentro do MERCOSUL, incluindo o Projeto como linha estratégica no Plano de Ação do MERCOSUL Educacional. Sobre esta importante ampliação, a Quarta Reunião Bilateral confirma a entrada do Projeto na pauta do Setor Educacional do MERCOSUL e anuncia a realização do Primeiro Seminário do PEIBF, realizado em Foz do Iguaçu, “para

dar a conhecer o projeto” aos outros países membros (Oliveira, 2006, p.1).

Embora os diagnósticos sociolinguísticos realizados nas escolas do Projeto tenham feito parte da pauta de todas as Reuniões e tenham sido úteis para a orientação do planejamento do trabalho a ser desenvolvido em cada uma das escolas que apresentaram dados tão diversos, foi apenas na Quarta Reunião Bilateral que se percebeu o quanto também os diagnósticos realizados por cada país independentemente eram diversos entre si. Os diagnósticos focavam ora na “verificação do conhecimento do português por parte das crianças argentinas” ora nas “atitudes do corpo docente (...) frente ao idioma espanhol e frente a seus falantes argentinos e paraguaios” (Oliveira, 2006, p.3) Esta percepção da diferença existente entre a realização dos diagnósticos sociolinguísticos pelos dois países possibilitou o atual modelo de diagnóstico adotado pelo PEIBF, no qual as equipes dos dois países atuam juntas na concretização deste trabalho.

Outra questão apresentada durante a Terceira Reunião Bilateral e retomada na Quarta Reunião é a necessidade de se “formular uma Política Linguística para cada um dos municípios envolvidos no PEIBF” (Oliveira, 2006, p.13). Segundo o Relatório, “essa política linguística preveria como outras secretarias, além da secretaria municipal de educação, poderiam se envolver com as práticas de bilinguismo” (Oliveira, 2006, p.5).

As Reuniões Técnicas Bilaterais e Mutilaterais caracterizam-se como um importante espaço de construção conjunta do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL por possibilitarem o debate entre os agentes políticos responsáveis pelo andamento do Projeto em seus respectivos países.

Avanços, Entraves e Perspectivas

Além do expressivo avanço conquistado pelo Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira ao passar a fazer parte da pauta do Setor Educacional do MERCOSUL, o que envolveu a inclusão de três novos países (Paraguai, Uruguai e Venezuela) ao projeto inicial, o PEIBF vem, ao longo destes mais de cinco anos, galgando degraus decisivos.



Quanto à esfera jurídicas, verificam-se importantes avanços como a construção, na Argentina, de prédios próprios para alojar as Escuelas Interculturais Bilingües nº1 (em Bernardo de Irigoyen - Corrientes) e nº2 (em Puerto Iguazú - Misiones). No entanto, este importante avanço ainda não se efetivou no Brasil. Cabe, aqui, ressaltar que a institucionalização do PEIBF pelo governo brasileiro está em vias de ser efetivada nesse início de 2010, conforme informou o Prof. Dr. Gilvan Müller, coordenador do projeto pelo IPOL, em entrevista na sede no IPOL em 04 de março de 2010:

O Projeto Escolas Bilingües de Fronteira é um projeto não institucionalizado. Estou preparando uma minuta para o MEC mandar ao Conselho Nacional de Educação para institucionalizar o projeto. Elas não são uma modalidade educacional como são as Escolas Indígenas, por enquanto são só um modelo. Para as Escolas Bilingües de Fronteira, não há Diretriz, não há Resolução do Conselho Nacional de Educação, não há Parecer de Aprovação, nem aqui nem na Argentina, embora estejam atuando nesse projeto 26 escolas com mais de 10 mil alunos. Esse processo de institucionalização deve acontecer ainda esse ano.

A institucionalização do PEIBF caracteriza-se, concomitantemente, como o principal entrave e a principal perspectiva de avanço ao projeto. Entra-ve, porque, desde a Primeira Reunião Bilateral, cita-se a necessidade desta institucionalização. Perspectiva de avanço, porque os outros entraves (administrativos e pedagógicos) tenderiam a ser minimizados com a institucionalização das escolas interculturais bilingües de fronteira.

Dentre os entraves administrativos recorrentes nas Reuniões Bilaterais e Multilaterais do PEIBF, destaca-se a dificuldade de deslocamento do corpo docente até a escola parceira. Esta dificuldade é tanto financeira quanto alfandegária e atinge (ou atingiu em algum momento) todos os países envolvidos no projeto.

Dos entraves pedagógicos, destaca-se a dificuldade que os professores encontram para trabalhar com a metodologia do Ensino via Projeto de Aprendizagem. Esta dificuldade é potencializada quando a direção da escola participante do PEIBF faz exigências incompatíveis com a metodologia do PEIBF, como, por exemplo, o modelo único de prova para todas

as turmas de uma mesma série. Este comprometedor entrave tende a ser eliminado quando a escola participante do PEIBF estiver inserida em uma modalidade própria de educação intercultural bilíngue.

Quando a institucionalização do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL ocorrer em todos os países parceiros, haverá, então, a necessidade de criação de um instrumento capaz de acompanhar o desenvolvimento das línguas presentes no contexto fronteiriço: um observatório linguístico da educação escolar intercultural bilíngue de fronteira. Com este instrumento, que permite o constante acompanhamento dos usos linguísticos, pode-se repensar as estratégias de planificação linguística aplicadas à Educação Escolar Intercultural Bilíngue de Fronteira.

Bibliografia Citada

- Buarque, Cristovam. y Filmus, Daniel (2003) *Declaração de Brasília*. Brasília: MEC.
- Freire, Paulo (1996) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Genro, Tarso y Filmus, Daniel (2004) *Declaração Conjunta de Buenos Aires*. Buenos Aires: MECyT.
- Oliveira, Gilvan Müller de (2004) *Relatório da Primeira Reunião Bilateral do PEIBF*. Buenos Aires: IPOL.
- _____ (2005) *Relatório da Segunda Reunião Bilateral do PEIBF*. Buenos Aires: IPOL.
- _____ (2006) *Relatório da Terceira Reunião Bilateral do PEIBF*. Buenos Aires: IPOL.
- _____ (2006) *Relatório da Quarta Reunião Bilateral do PEIBF*. Buenos Aires: IPOL.
- Thomaz, Karina Mendes (2010) *Política Linguística para a Integração: a experiência das Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira do MERCOSUL*. Cascavel: UNIOESTE, 2010.



Retos de la educación intercultural y bilingüe en México

Elizabeth M. Buenabad
Benemérita Universidad
Autónoma de Puebla
(México)

buenabad27@hotmail.com



Algunos antecedentes y datos a manera de entremés

En México, inicialmente la propuesta de una educación intercultural se oficializó en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, quedando plasmada en la *Política de Educación Intercultural para Todos*. Esta política contempló la incorporación del enfoque intercultural en todo el currículum de la Educación Básica Obligatoria.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 se reconocieron tres cambios principales en la concepción de la sociedad mexicana respecto de la cuestión étnica:

En primer lugar, que la relación entre la cultura y la identidad indígena no ocurre de manera mecánica y que, por lo tanto, los cambios culturales, en una colectividad, no necesariamente implican cambios de identidad.

En segundo lugar, se ha dejado de pensar en la nación mexicana como algo culturalmente homogéneo y, de hecho, la heterogeneidad se manifiesta con mayor rigor.

En tercer lugar, se reconoce que los indígenas existen como sujetos políticos, que representan sus intereses en cuanto miembros de etnias y que hoy existen organizaciones indígenas que influyen poderosamente en el ámbito público. Como se afirma en el citado Plan, es cada vez más obvio que la cultura nacional sólo puede entenderse como una realidad múltiple. No existe una realidad mexicana, sino muchas, tanto como identidades étnicas existen en nuestro país. Y, aunque sabemos que hay una brecha entre el discurso y la práctica cotidiana educativa, no hay que dejar de reconocer que por lo menos fue la primera vez que se discutió oficialmente la necesidad de implementar una educación intercultural para todos.

En ese tenor, en el año 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). Actualmente, la CGEIB entre sus líneas de investigación pretende profundizar el debate sobre los problemas relacionados con la diversidad cultural y la educación en México, con el objetivo de enriquecer las prácticas y políticas educativas.

Hoy, en el 2010, enfrentamos el reto de responder con propuestas educativas pertinentes, dado que la educación puede y debe jugar un rol relevante en el respeto a la diversidad lingüístico-cultural de la que somos parte.

Hay esperanza con el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, que sostiene que “el México del nuevo milenio demanda que el sistema educativo nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón, y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales”.

Sin embargo, como bien apunta Gasché (2008) tenemos que ser cautelosos ya que no podemos pensar en un modelo de educación equitativo e igualitario sin la relación dominación/sumisión. Para este autor, hablar de educación intercultural como una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales.

Este planteamiento es básico de considerar en nuestras discusiones y propuestas educativas, porque nosotros como occidentales hemos adquirido un sistema de valores y conductas que nos hacen reproducir nuestra superioridad frente al *Otro*, principalmente frente al indígena.

En los años recientes, los estudios sobre migración interna rural-urbana y migración urbana-urbana, revelan que los intensos desplazamientos indígenas han alterado y modificado su habitual distribución, y ahora sus espacios de residencia se han ampliado por todo el territorio nacional, por lo que es innegable que los movimientos migratorios del campo a las urbes continúan incrementándose de manera acelerada. Esto nos exige repensar el modo en que la política educativa se propone atender a la diversidad lingüística, étnica y cultural en estos espacios.

La ciudad de Puebla no es una excepción, por el contrario, está transformando su paisaje al presentar una composición pluriétnica y multicultural,



fundamentada en la presencia de los pueblos originarios e indígenas migrantes. El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI-2000), por su parte, ha señalado a Puebla como uno de los sitios que recibe flujos migratorios de indígenas con mayor frecuencia y magnitud.

Baste con decir que es la tercera ciudad a nivel nacional (según el INEGI), con mayor población de indígenas: 168 mil. Sólo la superan la población de México, con más de un millón y la de Mérida con 340 mil indígenas. Por consiguiente, el perfil poblacional de la ciudad de Puebla no debe ser considerado como una población homogénea, al contrario, se trata de una población diversa compuesta por grupos de migrantes, ya sean definitivos o de migración temporal.

La zona de estudio

La escuela desde donde desarrollé la investigación, por cerca de seis años (2002-07), está ubicada precisamente en el noroeste de la ciudad, muy cerca de la central de abasto (a 400 metros), en la colonia San José Los Cerritos. Esta institución fue fundada en el año 1987. Desde sus inicios, ha sido dependiente de la Dirección General de Educación Indígena.

Esta institución difiere enormemente de muchas más asentadas en zonas rurales y, a su vez, a pesar de estar a tan sólo 12 kilómetros del centro de la ciudad, también es distinta a las ciudadinas. Su población escolar es diversa, por lo que resulta muy complejo imaginar el mosaico lingüístico, étnico y cultural al que se enfrenta un maestro en un mismo salón de clases.

La población escolar la podemos identificar, por el lugar de origen y de residencia, en tres grandes grupos:

1. Niños nacidos en la ciudad con padres mestizos.
2. Niños indígenas nacidos en sus pueblos de origen (comunidades de Puebla, Tlaxcala, Veracruz y Oaxaca).
3. Niños de padres migrantes indígenas, nacidos en la ciudad de Puebla.

Es decir, en un aula podemos encontrar niños ciudadanos-mestizos (la minoría); niños nahuas, mazatecos (mayoría), totonacos (muy pocos). Ya sea

por el lugar de nacimiento, o bien por herencia, muchos tienen por lo menos un padre que nació en el pueblo y con el cual siguen manteniendo sus nexos.

Estos grupos étnicos, al estar fuera de sus territorios, no solamente enfrentan conflictos lingüísticos y culturales. También hacen frente a *condiciones de vida* como la pobreza, el desempleo y la insuficiencia de servicios. Por si fuera poco, protagonizan una doble segregación social: por un lado, la que proviene de la sociedad urbana, y por otro, aunque parezca extraño, la que entre ellos mismos se propinan.

En esta escuela, *en las interacciones entre niños*, se puede notar constantemente la falta de armonía en las relaciones interétnicas, que se traduce en una franca discriminación en donde la burla y el rechazo que se hace, sobre todo a los que son de Oaxaca, es recurrente llamándolos los “oaxaquitos”, los “indios”, “los cochinos”, “los apestosos”, “los burros”, a quienes se les responsabiliza incluso de antemano de cualquier acto vandálico acontecido en la calle.

En México, el derecho *a no ser discriminados*, con el que hoy contamos, fue discutido y aprobado por los legisladores en el marco de la Reforma Constitucional que aprobó el Congreso de la Unión en materia de derechos y cultura indígenas en agosto de 2001. Sin duda, se trata de un avance importante en materia jurídica. Pero, qué nos indica la realidad vivida en nuestro país cuando, una dependencia gubernamental como la Secretaría de Desarrollo Social levantó la primera encuesta nacional sobre discriminación, en el año 2005¹, en donde surge que “A primera impresión, el mexicano promedio no da un trato discriminatorio hacia la población indígena, de hecho existe un trato de consideración hacia este grupo, sin embargo, permea una cultura significativa de discriminación ejercida en México sobre todo a los siguientes grupos, según su condición (homosexuales 94.7%, discapacitados 94.4%, mujeres 94.2%, indígenas 90.8%, adultos mayores 88.4%).

Estos resultados son alarmantes y nos conducen a la reflexión de que en nuestro país nos hemos centrado en la elaboración y propuestas de políticas

1 La misma fue aplicada a 5,608 personas.



concernientes a los derechos jurídicos y lingüísticos, pero que en torno a políticas culturales e interculturales tenemos un vacío urgente de atender; por consiguiente difícilmente pondremos en marcha, por más inversión y esfuerzo que se haga, los marcos legales.

Por ejemplo, el 20 de enero del año 2004, se publicó la Ley General de Desarrollo Social, que en su artículo n° 9° “prohíbe toda práctica discriminatoria que impida, o anule, el reconocimiento o ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas”. En su fracción XXVIII se lee: “Realizar o promover el maltrato físico o psicológico por la apariencia física, forma de vestir, hablar, gesticular o por asumir públicamente su preferencia sexual”.

Pero el panorama interétnico-intercultural, es totalmente otro, bastante desolador. Si pretendemos dar un viraje de fondo al tema, tendremos que empezar por colocarnos en un primer nivel de observación y discusión para comprender qué significa la interculturalidad más allá del ámbito escolar y, una vez logrado esto, entonces sí adentrarnos en un segundo plano: proceder a la construcción de una nueva propuesta curricular.

La migración y los territorios

Un concepto que debe ser analizado a la luz de los procesos migratorios es el del *territorio*. Giménez (2004) logra un interesante ejercicio de reflexión y análisis sobre la noción de territorio bajo el ángulo cultural al describir claramente la relación que existe entre la cultura y la teoría del territorio. Este autor propone estudiar la región sociocultural como centro del análisis de la relación entre territorio, cultura e identidades.

El autor en turno, escribe que el proceso de apropiación de un espacio, está marcado por conflictos, los que explican de qué manera el territorio es producido, regulado y protegido en interés de los grupos de poder. En este sentido, el espacio no es sólo un dato, sino también un recurso y por lo mismo, se constituye en un objeto que permanece en disputa permanente. De esta manera, la transformación del espacio en el territorio sucede por medio de los conflictos traducidos en enfrentamientos entre los que son dueños de ellos y aquellos que pretenden conquistarlos.

Haciendo un ejercicio con los niños de sexto grado de esta escuela, refirieron que el lugar en donde más han padecido las formas de discriminación es en su colonia:

“Cuando paso por la cancha me gritan de cosas, siento feo y cuando voy a las tortillas me arremedan las muchachas que las venden y un día fui a la papelería y me dice un señor, habla bien “wey”, deja de hablar como oaxaquito”. (Antonio, 12 años, nacido en Tlanalapa, La Fragua, Puebla).

Otro sitio muy mencionado por los niños es la escuela:

“En la escuela es donde más me maltrataron... maestra, cuando yo llegué acá nadie quería juntar conmigo y mis compañeros me decían hartas groserías, hasta me tiraron una vez en la calle y me pegaron, se burlaban de mi mucho por como hablaba porque yo no sabía casi hablar el español y luego los maestros también me daban jalones de orejas y puro tratarme de burro, porque no les entendía por eso casi ni me gustaba venir a la escuela, ahora ya un poquito” (Juan Carlos, 12 años, Huautla de Jiménez, Oaxaca).

En el caso de aquellos niños que trabajan en la Central de Abasto, citan a ésta como la número uno para sentirse discriminados.

La central maestra, ¡la central! allí maestra sí que nos dicen de todo, oxaquitos, apestosos, indios, puercos, que mejor nos larguemos a nuestro pueblo y si nuestros papás no se apuran a lo que les manda su patrón les gritan bien feo, les dicen pendejos. (Alberto, 13 años, Huautla de Jiménez, Oaxaca).

Algo que llamó poderosamente mi atención fue cuando los niños declararon mayoritariamente que el indicador más inmediato para discriminar a alguien es por el lugar de pertenencia y por el uso de su lengua por encima del color de piel y la vestimenta.

Un ejemplo más se suscitó en tercer grado: al preguntarles de manera oral si hablaban alguna lengua indígena, negaron su uso, sólo que yo tenía identificados a quienes sí lo hacían y después de insistir por varios minutos algunos empezaron por aceptar que sí la hablaban, pero que ya no les gusta



hacerlo porque “se burlan de nosotros”, nos dicen “oaxaquitos”, “burros”, “indios” etc. De allí la urgencia por “olvidar” la lengua indígena y el por qué muchos de los padres de familia exigen, en sus lugares de origen, a los profesores que la instrucción se de a sus hijos sólo en español.

Después de alimentar la autoestima de los niños, mostrándoles la importancia de hablar sus lenguas de origen, finalmente uno de ellos aceptó que hablaba la lengua. De esta manera, destaqué ante el resto de la clase la valía de hablar dos lenguas y unos instantes después los demás niños fueron levantando su mano hasta formar un grupo de diecisiete. Ya más entrados en confianza, lograron ellos mismos una discusión para graficar en mi cuaderno una serie de palabras en mazateco, habilidad que la escuela nunca les fomentó, y aquel niño que manifestó tanta resistencia en un principio a reconocer que era hablante mazateco, fue quien lideró cómo graficar la escritura.

Otro ejercicio que apliqué con los niños de sexto grado, consistió en redactar primero su experiencia de ser discriminados como lo expresaron oralmente (ya fuera en la casa, en la escuela, en la central, en la colonia o en sus lugares de procedencia) y después que representaran esta experiencia a través del dibujo. Algunos conceptos que surgieron de manera escrita entre los alumnos fueron:

“Todos somos mexicanos”

“Todos somos indios”

“Todos somos iguales”

Dando cuenta de que en términos de contenidos curriculares, en nuestro país, el discurso de la igualdad ha sido apropiado, no así en la práctica que evidencia diferencias:

“Me veían como una india que no valía nada”

“Esta niña es bien burra porque es una india, no sabe nada”

“Me han discriminado una vez en la escuela por ser de Oaxaca y por hablar otra lengua”.

Por cuestiones de tiempo, no abundaré en el análisis de las relaciones interétnicas dentro de la Central de Abasto, el centro comercial más grande del estado de Puebla y en la región. Sólo citaré que se trata de un espacio que aglutina diferentes grupos sociales con características muy disímiles tanto cultural, étnica y económicamente. En ella encontramos líderes de partidos políticos, líderes de gremios comerciales, gente con mucho poder adquisitivo y económico como dueños de bodegas y de transportes (trailers, tortons), pero por el contrario también están aquellos que solamente poseen el “capital” de su fuerza de trabajo o, en el mejor de los casos, un diablo y una faja.

Conclusiones

La relevancia adquirida por los temas de la diversidad e identidad ha ido acompañada por el desarrollo y la universalización de los derechos económicos, sociales y culturales. Las sociedades deben valorizar su carácter multiétnico y pluricultural, en que es vital el reconocimiento “del otro” en su especificidad y diferencia cultural.

La educación intercultural se vislumbra como la vía para llegar a ello, y no está fuera de sitio, sólo que hay que reconocer que la educación escolarizada sola no puede conseguirlo. Ha de ser un empeño de toda la sociedad y de sus instituciones y miembros. Recordemos que la educación es un factor importante de cohesión y de renovación social. De allí que la interculturalidad debe ser planteada con más ambición, además de vincularse con los programas educativos debe considerarse como un nuevo paradigma basado en los intercambios culturales. Es necesario, recuperando, que la política educativa considere las demandas no solamente nacionales sino también locales por la democracia, la autonomía y el reconocimiento de la pluralidad étnica en nuestro país.



Bibliografía

- Bertely, María (2005) “Ética, ciudadanía y diversidad cultural. Implicaciones en torno al proceso de escolarización y sus autores”. En: *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* Vol.7, N° 002: 9-26.
- Gasché, Jorge (2008) “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”. En: Bertely, María; Gasché, Jorge y Podestá, Rossana (coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Ecuador: Abya-Yala.
- Giménez, Gilberto y Pozas, Ricardo (coord.) *Modernización e identidades sociales*. México: IIS-UNAM.
- Giménez, Gilberto (2004) “Territorio, paisaje y apego socio-territorial”. En *Región Cultural. Diálogos en la acción*, segunda etapa. México: DGCPI.
- Dietz, Gunter (2003) *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica*. España: Universidad de Granada-CIESAS.
- INEGI (2000) *XII Censo de Población y Vivienda*. Resultados Definitivos. Datos por Localidad (Integración Territorial) Estado de Puebla. México.
- INEGI (2005) *II Conteo de Población y Vivienda*. México.
- Martínez Buenabad, Elizabeth (2008) “Análisis de las relaciones interétnicas. Niños indígenas migrantes desde una escuela periférica de la ciudad de Puebla”. Tesis doctoral. Publicación formato electrónico. México: CIESAS-CONACYT.
- (2009) “En pos de una educación intercultural en México. Aspiraciones, retos y vacíos”. En: *Decisio, Saberes para la Acción en Educación para Adultos, revista del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)* N° 24: 44-48.
- Muñoz Sedano, Antonio (2002) “Fundamentación Teórica. La educación multicultural e intercultural”. En: *Antología Temática “Educación Intercultural”*, México: SEP.
- Oehmichen, Cristina (2005) *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la ciudad de México*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas. Programa Universitario de Estudios de Género.
- Renshaw, J., M. Mailleux S., & Von Bremen, V., (2001) *Guidelines for Socio-cultural Analysis* Washington, D.C: Inter American Development Bank.

Páginas electrónicas:

México Nación Multicultural

<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Izquierdo/BANCO/Mxmulticultural/Pueblosindios>

última actualización 3 de junio de 2009, consultada 21 de junio de 2007.

Las fronteras de la Educación Intercultural Bilingüe

Noelia Enriz
Universidad de Buenos
Aires (Argentina)

noelia.enriz@gmail.com



Introducción

La población mbyá guaraní habita un territorio ancestral atravesado por las fronteras de distintos Estados nacionales. En la región comprendida por Brasil, Bolivia, Paraguay y el noreste de Argentina se expresan cuatro parcialidades pertenecientes al tronco guaraní: los mbyá, que habitan el sur de Brasil, Paraguay y noreste de Argentina (Misiones); los avá chiripa o avá katú eté o ñandeva en el sur de Brasil, Paraguay, Bolivia, el noroeste y noreste argentino (Salta y Misiones), en ocasiones mixturados dentro de los núcleos mbyá; los paĩ-taviterá, también denominados kaiova o kaiowa, que habitan en Brasil y Paraguay; y los aché sólo en Paraguay (Bartolomé, 2006; Mura, 2006; Wilde, 2007).

Las investigaciones más actuales consideran que los guaraníes suman más de cien mil habitantes en la región (aproximadamente cincuenta y un mil en Brasil, cuarenta y dos mil en Paraguay y seis mil quinientos en Argentina), con muy altas y sostenidas tasas de crecimiento. En cantidad de miembros, los paĩ son la parcialidad más numerosa (más de cuarenta y tres mil personas), luego los mbyá (veintisiete mil) y los avá (veintiséis mil), mientras que los aché son la parcialidad de menor cuantía (mil doscientos) (Grumberg, 2008).

En la provincia de Misiones, en el noreste de Argentina, habitan 6500 personas que se autodefinen mbyá guaraní, en núcleos comunitarios ubicados en el ámbito rural. Siguiendo otros indicadores (ECPI 2008 Misiones) puede estimarse que la mitad de la población es menor de 14 años.

En el presente texto utilizaremos información de documentos gubernamentales de los tres países donde habita población mbyá (Brasil, Paraguay y Argentina) como fuente de análisis de las propuestas educativas de que

disponen. Consideramos que las políticas públicas, y entre éstas las educativas, no pueden ser comprendidas solamente desde la perspectiva de las reglamentaciones y documentos oficiales. No obstante, en esta etapa de la investigación utilizaremos como recurso de análisis las fuentes documentales, así como los análisis de distintos investigadores de cada región. El estudio referido a la provincia de Misiones se verá además interpelado por la experiencia concreta de vinculación con dicho sistema. Si bien este texto se nutre de aportes documentales referidos a las tres regiones indagadas, es relevante aclarar que en la zona de Misiones he realizado trabajo de campo en diversos períodos desde el año 2003 hasta la actualidad.

Comenzaremos por utilizar la normativa, porque brinda parámetros de análisis relevantes en un primer abordaje de la cuestión comparativa. Esta coyuntura territorial, atravesada por varias fronteras, dio lugar al desarrollo diferencial de políticas de reconocimiento de derechos, de programas de asistencia específica y hasta de conceptualizaciones relativas a lo indígena diferenciales.

No quedan por fuera de este marco las experiencias relativas a lo lingüístico (Dietrich, 2002). Hay al menos una modalidad de escritura del mbyá por Estado en cuestión. Del mismo modo, sostenemos que las políticas educativas estuvieron marcadas por la impronta de los intereses del Estado y por las relaciones internacionales. Veremos en adelante, cómo surgieron los modelos de educación intercultural en cada país, qué características particulares adquirieron y qué vinculación encontramos de los tres modelos educativos entre sí.

La Educación Intercultural Bilingüe en tres países.

Parece prácticamente imposible poder considerar las dimensiones de las propuestas educativas para población indígena en distintos países sin dar cuenta del reconocimiento de la presencia indígena en cada uno de dichos Estados. Intentaremos hacer el camino inverso y considerar aspectos de lo indígena en cada caso a partir de la propuesta educativa que se proponga.

Comenzaremos, entonces, por hacer una breve revisión del diseño legal y la instrumentación de políticas educativas para población indígena en Ar-



gentina, Brasil y Paraguay. Luego, estableceremos relaciones entre las tres propuestas.

La Constitución de la Nación Argentina en su reforma del año 1994 reconoce por primera vez la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural. Doce años más tarde, se estableció la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una modalidad educativa dentro del Sistema Educativo Nacional, a través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (Capítulo XI Art. 52).

Por la política descentralizada del Ministerio Nacional de Educación, marca indeleble de las políticas neoliberales de la década de 1990 en Argentina, cada provincia tiene la potestad de establecer o no una política de EIB. En tal sentido, Misiones estableció un programa de EIB de frontera, que comenzó trabajando con la lengua castellana y portuguesa en la frontera de Argentina y Brasil, en el año 2003. Posteriormente, la confluencia de una serie de factores llevaron a que este programa se interesara por la cuestión indígena hacia el año 2005.¹ A partir de entonces, se realizó un reconocimiento específico a las escuelas que ya trabajaban con población indígena (en algunos casos por más de dos décadas), partiendo de recuperar las experiencias docentes, las dudas en la tarea y los nudos problemáticos atravesados.

El Programa de EIB también se encargó de establecer una figura indígena que se incorporara a las escuelas, los Auxiliares Bilingües. Los Auxiliares Bilingües son miembros de la comunidad, con conocimientos de castellano, que tomaran un curso de formación ofrecido por el mismo programa. Inicialmente no era requisito tener los estudios primarios completos, aunque sí en curso.

A partir de la implementación de esta propuesta, aumentó la participación indígena en la escolaridad en la provincia de Misiones. La cantidad de instituciones educativas para población indígena, considerando escuelas y aulas satélites, también aumento aunque no tan considerablemente. No se dispone aún de información sobre el impacto de esta política en las experiencias

1 Este tema ha sido desarrollado en Enriz (2010).

concretas de escolarización de los niños mbyá, como podría ser la cantidad comparativa (antes y después de la implementación del EIB) de egresos, permanencia, repitencia, etc. No obstante, el aumento de la oferta hacer prever un escenario próspero.

El caso de Brasil presenta grandes diferencias con el argentino. La Constitución de la República Federativa del Brasil del año 1988 ya establece lineamientos positivos para la población indígena. El artículo n° 231 de dicha carta magna señala que “Son reconocidos los indios, su organización social, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones, y los derechos originarios sobre las tierras que tradicionalmente ocupan, siendo competencia de la Unión demarcarlas, proteger y hacer respetar todos sus bienes” (traducción propia). En esta misma línea de reconocimiento de las particularidades indígenas, el artículo n° 210 destaca que “Serán fijados contenidos mínimos para la enseñanza fundamental de manera de asegurar formación básica común (...) La enseñanza básica general será administrada en lengua portuguesa, asegurando a los indígenas también la utilización de sus lenguas maternas y los propios procesos de aprendizaje”.

Pero quince años antes de este reconocimiento constitucional, ya existían menciones legislativas referidas a la educación indígena en Brasil. Es el caso de la Ley n° 6001 de diciembre de 1973, que sostenía la necesidad, valor y urgencia de la alfabetización de los indígenas en su propia lengua y también en portugués, aunque destacaba que la enseñanza del idioma oficial de la república debía darse de modo tal que la alfabetización se diera “salvaguardando el uso de la primera lengua”, en este caso las lenguas indígenas. Estas primeras reflexiones ya se manifestaron en el sistema educativo local a comienzos de la década del ‘70. Así también, se propugnaba por la participación indígena en los ámbitos educativos, la presencia de docentes indígenas, de materiales áulicos de trabajo, etc.

En las cuatro décadas transcurridas desde estas primeras reflexiones, se desarrollaron en Brasil una serie de movimientos y organizaciones de la sociedad civil de tipo indigenista que dieron mayor ímpetu a diversas políticas, incluidas las educativas (Kahn y Franchetto, 1994).

Contrariamente a lo sucedido en el escenario argentino, las poblaciones



mbyá de Brasil han sido activas en su vinculación con el Estado, siendo de las primeras en incorporarse a las políticas educativas. A su vez, es importante destacar que en la actualidad el modelo escolar indígena de Brasil presenta un núcleo muy reducido de contenidos obligatorios.

En Paraguay, en tanto, la Constitución Nacional del año 1992 declara al país como pluricultural y bilingüe, siendo idiomas oficiales el castellano y el guaraní. Se refiere en este caso al guaraní oficial, es decir, a la lengua estandarizada por los padres jesuitas. Respecto de la cuestión lingüística, puntualiza además que las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación (artículo n° 140).

Con relación a lo educativo, la Constitución declara que el proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educando, pensado que pueda ser tanto el guaraní como el español, y luego se instruirá asimismo en el conocimiento y empleo de ambos idiomas oficiales de la República. Para el caso de las minorías étnicas, se permite optar por uno de los dos idiomas oficiales (artículo n° 77).

Recientemente, en el año 2007 se crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena, destinada a trabajar para asegurar a los pueblos indígenas el acceso a los niveles de educación inicial, escolar básica y media del sistema educativo nacional y la utilización de sus lenguas y procesos propios en el aprendizaje de la enseñanza escolar.

La información relevada permite ver que la población mbyá experimentó tres modelos de acción estatal muy diferentes a los tres lados de las fronteras. Modelos que difieren en su periodicidad y en las propuestas de escolaridad. Tomaremos por caso la vinculación de los Estados con la cuestión lingüística, que parece expresar más gráficamente las diferencias en las propuestas.

Mientras en Argentina la EIB no posee una estructura explícita para la escolarización en lengua indígena y alfabetiza en español, en Brasil desde 1970 se promueve mediante la legislación la alfabetización en la lengua materna, y en Paraguay se puede optar por alfabetizarse inicialmente en castellano o guaraní, independientemente de tener otra lengua materna (por ejemplo una lengua indígena).

Algo en común en los tres casos es la ausencia de la voz indígena en la legislación, ya que en ningún caso se explicitan deseos u opiniones de las poblaciones indígenas como iniciadoras de las propuestas del Estado. Por el contrario, suelen ser o bien estímulos de organismos internacionales (la OIT en el caso de Paraguay, el Mercosur en el caso argentino) o de organizaciones indigenistas (en el caso de Brasil). Tanto en el escenario educativo argentino como en el brasileño, la posterior incorporación de la población indígena adulta como actores del sistema educativo tendió a resolver estas distancias.

En esta misma línea, es importante destacar las asimetrías de la *internacionalidad* promovida por los organismos internacionales (tomando por ejemplo a la OIT), dado que los países centrales en dichos organismos tienen lugar para recomendar políticas, mientras que el diálogo concreto entre estos países a la hora de pensar una política educativa para la población indígena ha estado ausente. Esto manifiesta mayores dificultades cuando se considera a una misma población habitando en los distintos márgenes de las fronteras y más aún atravesando las mismas y habitando aleatoriamente en un sitio u otro.

Por otro lado, la región por completo (es decir, los tres países) comparten un elemento relevante: la implementación de políticas de EIB no ha sido el inicio de las acciones educativas con población indígena. Muy por el contrario, ya existían experiencias concretas en diversas regiones y las políticas han tendido a reunir las, estandarizarlas y tomarlas como referencia. En el caso argentino, del que más conocemos, estas experiencias llevaban décadas de trabajo y fueron escasamente incorporadas.

A modo de cierre

Como vimos, para las dinámicas de los Estados nacionales, pensar poblaciones en común resulta una dificultad. Los organismos multilaterales pueden arribar a acuerdos o tensiones en lo comercial, en lo institucional y hasta en el reconocimiento de la política educativa de otros países. Pero muy por el contrario, no se plantean la necesidad de establecer agendas y normativas generales comunes en casos particulares, como el de estas



poblaciones que mantienen lógicas de movilidad a través de las fronteras.

En este sentido, las fronteras tienen un poder simbólico de gran eficacia. Por esta razón, a la hora de pensar políticas para poblaciones indígenas, lo hacen a partir de los parámetros interiores, considerando del mismo modo a poblaciones muy diversas y dejando de lado las similitudes que se encuentran por fuera de las fronteras. La lógica del Estado nación, que incorpora y homogeneiza las diferencias, prima.

Estas rigideces de los Estados quedan claramente expuestas frente a poblaciones con grandes niveles de movilidad en el territorio, como es el caso de las poblaciones guaraníes en general y mbyá en particular.

No obstante, consideramos que, frente a ciertas propuestas que ponen en una misma línea a lenguas oficiales de distintos Estados y a lenguas indígenas, la posibilidad de establecer vínculos con otros modos de pensar las políticas educativas para población indígena podría beneficiar el desarrollo de las mismas.

Respecto de la igualación entre lenguas hegemónicas y subalternas, hacemos clara referencia a la propuesta de Argentina –que luego de pasar de la “frontera” a la cuestión indígena, propone una ley que equipara las lenguas de los migrantes europeos o asiáticos con las lenguas indígenas– y la de Paraguay que propone a todos por igual una alfabetización en castellano o guaraní.

Siguiendo a Hamel e Ibañez (2000) es posible considerar que las propuestas educativas pendulan entre un monoculturalismo y un asimilacionismo multiculturalista. Es decir, entre propuestas de incorporación de ciertas lenguas a los cánones oficiales y a las dinámicas educativas propuestas por el Estado, y aquellas instancias en que la diversidad se puede reconocer como generadora de ciertos derechos, mientras se explicitan también sus debilidades. En el reconocimiento de tan amplias diversidades, pueden parangonarse elementos de muy diverso rango. A su vez, esto puede debilitar los reclamos de ciertas minorías que se enfrentan al Estado en el proceso de producción de hegemonía.

Nos referimos a las limitaciones que cada Estado nacional de la región en-

frenta a la hora de pensar políticas educativas para estas poblaciones, pero fundamentalmente a la imposibilidad de pensarlas en una escala espacial específica de más amplio rango. Del mismo modo, a las estrategias de ocultamiento de la diversidad lingüística, en el reconocimiento de otros posibles modelos hegemónicos, fundamentalmente cuando estos se traducen al ámbito escolar.

No obstante, y cómo destaca Hamel (1996), las perspectivas pluriculturales permitirían no sólo el reconocimiento de la diferencia como derecho, sino como un recurso sociocultural enriquecedor para el Estado y la nación en su conjunto. Frente al desafío del encuentro entre países y el reconocimiento de sus diferencias como un elemento de revalorización mutua, se hallan quienes -moviéndose de un lugar a otro- pueden reconocerse a sí mismos como miembros de una comunidad específica, cuya tradición está signada por el cambio y el movimiento.

Bibliografía citada:

- Barnach-Calbó Ernesto (1997) "La nueva educación indígena en Iberoamérica". En: *Revista Iberoamericana de Educación - Educación Bilingüe Intercultural* N° 13. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/rie13a01.htm>
- Dietrich, Wolf (2002) "Guaraní criollo y guaraní étnico en Paraguay, Argentina y Brasil". En: Mily Crevels, Simon van de Kerke, Sérgio Meira y Hein van der Voort (eds.) *Current Studies on South American Languages [Indigenous Languages of Latin America, 3]*. Nederland.
- Enriz, Noelia (2010) "Educación indígena en Misiones". En: *Políticas Lingüísticas* 2 (2): 136-153.
- Grumberg Georg (Coord.), Bartomeu Melià (Ed.) (2008) *Guarani Retã 2008: Povos Guarani na Fronteira Argentina, Brasil e Paraguay*. CTI, 2008. Mapa (100x69cm) e Livro Explicativo (24p).
- Hamel Rainer Enrique (1996) "Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿La apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?" En: Klesing-Rempel, Ursula (ed.) *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad en sociedades multiculturales*. México: Plaza & Valdés.
- Hamel, Rainer Enrique & Ibáñez Caselli, María Amalia (2000) "La lecto-escritura en la lengua propia: educación indígena bilingüe en la región p'urhepecha de México". En: *Actas de las III Jornadas de Etnolingüística*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, Departamento de Etnolin-

güística, 44-63.

Kahn Marina y Bruna Franchetto (1994) “Educação indígena no brasil: conquistas e desafios” En: *Aberto* 14 (63): 5-9.

Fuentes utilizadas:

Constitución de la Republica Federativa de Brasil

Constitución Nacional Argentina.

Constitución Nacional de Paraguay

Lei 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil.

Ley N° 4518, Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) Misiones.

Ministerio de Educación y Cultura. 2006. Resolución N° 10749. Viceministerio de Educación. Dirección General de Desarrollo Educativo. La Educación Bilingüe en la Reforma Educativa Paraguaya. Asunción – Paraguay



Palabras finales

Desde una interculturalidad
abstracta hacia una
interculturalidad construyente.
Miradas y perspectivas
en torno a la Educación
intercultural bilingüe en
America Latina y El Caribe.

Sobre los autores

**Desde una
interculturalidad
abstracta hacia una
interculturalidad
construyente.
Miradas y
perspectivas en
torno a la Educación
intercultural bilingüe
en America Latina y
El Caribe.**

Danny Ahumada Vargas
Carlos Bustos Reyes
Silvia Castillo Sánchez
Universidad de Santiago
de Chile (Chile)

danny.ahumada@usach.cl
carlosbustos40@hotmail.com
silcas25@hotmail.com

Introducción

El siguiente artículo gira en torno a diferentes ejes temáticos tratados en el Simposio n° 30 sobre Educación Intercultural Bilingüe (EIB), celebrado en noviembre de 2010 en la Universidad de Santiago de Chile, en el contexto del Congreso Internacional Ciencias, Tecnologías y Culturas. Reúne no sólo las reflexiones surgidas en cada una de las sesiones que los autores de este artículo moderaron, sino que –además– contempla conclusiones preliminares vinculadas con las líneas investigativas que los participantes expusieron acerca de la temática convocada.

El Simposio y las diferentes ponencias surgieron como respuesta a la creciente preocupación por la EIB que existe en la región. A través de la comprometida participación de diversos investigadores y agentes institucionales, se pretendió dar cuenta del estado en que se encuentra la EIB en varios países latinoamericanos, revelar sus potencialidades y obstáculos y contribuir a enfrentar sus múltiples desafíos.

La EIB ha ido conquistando, en los últimos años, significativos espacios en la mayoría de los países de América Latina. Surge como un proyecto pluralista que legitima y acepta la existencia de otras lógicas culturales; constituye una de las principales herramientas de lucha para la reivindicación de una educación que reconoce, valora y aprecia la diversidad como riqueza cultural; se articula como un sistema educativo que aspira a la igualdad de condiciones entre las distintas culturas coexistentes, desde un mutuo conocimiento y respeto.

Ahora bien, es paradójico pensar que casi todos los países reconocen los derechos de los pueblos indígenas, sin embargo, en la práctica cotidiana, estos no acceden a esos derechos respecto de sus lenguas, de sus culturas y

de su educación. Pareciera ser que existe una disociación entre discurso y práctica, que se manifiesta en un sistema social y educativo segregacionista que no contempla las necesidades particulares de cada contexto cultural y lingüístico. Es elocuente la existencia de una doctrina monocultural, avasallante, centralizadora y homogeneizante.

Considerando lo ya expuesto, las preocupaciones centrales de los trabajos presentados se relacionan con los siguientes ejes de discusión:

1. La escuela como escenario de restricciones.
2. La escuela como espacio de encuentros: enfoque intercultural en el aula.
3. Empoderamiento de los sujetos desde su realidad: de actores a autores y protagonistas.
4. Desde relaciones asimétricas hacia un genuino diálogo de saberes equilibrados.
5. Intervención de los docentes en el diálogo interindígena.
6. La interculturalidad más allá de la Educación.
7. Ciudadanía intercultural en contextos urbanos, suburbanos y rurales.
8. Trascender la concepción de la mirada occidental.
9. Importancia de los saberes ancestrales.
10. La interculturalidad en el contexto neoliberal.

La escuela: desde un espacio que invisibiliza hacia un escenario que empodera

La escuela constituye un factor importante de cohesión social y durante décadas se ha empeñado en reforzar la idea de uniformidad; no sólo ha impuesto su mirada colonizadora, opresora la mayor parte del tiempo, sino que también se ha construido como un espacio de restricciones permanentes que solamente ha complacido al Estado político homogeneizante. Ciertamente, distintas investigaciones que se han realizado en América Latina evocan la realidad descrita; más aún, dan cuenta de un ambiente escolar marcado y definido por prácticas segregacionistas y discriminatorias en donde los discursos valorativos hegemónicos no posibilitan la realización ni el desarrollo de las diferentes identidades culturales existentes. Tal es el caso de los estudios etnográficos realizados en escuelas de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú acerca de la discriminación y el pluralismo en estos

espacios educativos (UNESCO, 2005). No obstante ello, prácticas excluyentes también se evidencian en el interior del aula, entre los propios estudiantes, existiendo “una falta de armonía en sus relaciones interétnicas, que se traduce en una franca discriminación practicada por ellos mismos”, así lo manifiesta Elizabeth Buenabad en un estudio sobre una escuela primaria, ubicada en la ciudad de Puebla. A partir de esto, ¿qué significa, entonces, la interculturalidad más allá del plano educativo?

Sin embargo, esta histórica estrategia de invisibilización comienza a desdibujarse y a desmoronarse ante la evidencia de una sociedad pluricultural, entendida como la coexistencia de saberes. múltiples. Desde esta perspectiva, permitir el despliegue de expresiones culturales diversas implica avanzar en la construcción de formas dialógicas que trasciendan el mero reconocimiento, instalándose como verdaderas miradas de legitimación. El desarrollo de dicha temática fue abordado por Pilar Álvarez al plantear la co-construcción entre los saberes transmitidos y los que ya están institucionalizados, con el propósito de incorporar las problemáticas actuales de las comunidades mapuche. Por lo tanto, pensar en “lo que es/ lo que debiera ser” la EIB ahora desde los jóvenes egresados de este tipo de establecimientos educativos, tal como lo señala María Macarena Ossola, en el contexto de su investigación, requiere escuchar y considerar sus experiencias.

Sin duda, superar limitaciones de enfoques asimilacionistas, presentes en la educación tradicional, y optar por la diversidad nos exige resemantizar el concepto de diferencia, nos exhorta a ver la diferenciación como un valor y no como parte de una práctica discriminatoria. En este contexto, cabe preguntarse: ¿cuáles son las implicancias de este vuelco conceptual? La respuesta: transitar desde una concepción totalizadora hacia un escenario en donde la interacción y convivencia equitativas y armónicas entre las diferentes culturas se manifiesten con iguales derechos e iguales oportunidades.

La escuela -como un espacio público de interacciones sociales- debiese, entonces, desplazarse desde una perspectiva totalizante, que refuerza la idea de uniformidad, hacia un enfoque dialogizante que, lejos de mutilar identidades, se constituya como un campo de aproximación a realidades educativas diversas. En este sentido, por qué no pensar los espacios educativos

(escuela, universidad, estudios de postgrado) como espacios catalizadores de procesos interculturales, en donde se empodere a los sujetos, así como lo manifiesta Javier Flores, lo cual nos conduciría a esa resemantización planteada en el párrafo anterior.

Ahora bien, el concepto de empoderamiento implica permitir –a quienes se educan- la posibilidad de construir su realidad desde su propio mundo, desde sus propias experiencias, convirtiéndose así “*en procuradores de su propio conocimiento*” (Podestá, 2007: 10). Para ello, se requiere atravesar e intentar superar el umbral del monólogo parametral de occidente, para luego sumergirnos en un genuino diálogo horizontal que legitime la coexistencia y convivencia de racionalidades diversas con iguales derechos e idénticas oportunidades. De igual modo, legitimar y visibilizar al “otro” requiere establecer una salida hacia lo *otro*, un vínculo que genere una mutua determinación en donde se pueda comulgar y socializar con la *otredad* de un modo intensivamente integrado. Pero no como una síntesis heterogénea o adición cuantitativa de un *yo* y un *tú* en un *nosotros*, sino más bien como una unidad necesaria que determina, asume y se identifica de algún modo con el otro, en una relación *hacia lo otro*, en el acontecer historizado que nos atañe. Postulamos un reconocimiento en la otredad, en tanto superación de la relación puramente constatativa del *otro*, que contempla la necesidad de actualizar un vínculo en donde la perspectiva respecto del universo social de los demás no se remita a un “reconocimiento *de lo otro*” a la distancia, sino que se explicita, más bien, como “reconocimiento *en lo otro*”. Esto involucra transitar desde la tolerancia como aceptación pasiva de la diferencia, hacia un advenir en el compromiso responsable y esencial con el *otro*.

Lo expuesto en el párrafo anterior, nos lleva –necesariamente- a la construcción de políticas públicas que favorezcan la diversidad, con un amplio rango de flexibilidad y con mayor participación de los sujetos locales.

Educación intercultural: encuentro de miradas divergentes

Una escuela que accede y admite el empoderamiento de los sujetos que se educan, nos sitúa en un espacio y enfoque intercultural. En este sentido,

“educar en la perspectiva intercultural implica una clara y objetiva intención de promover el diálogo y el intercambio entre diferentes grupos, cuya identidad cultural y la de los individuos que los constituyen son abiertas y están en permanente movimiento de construcción” (Thisted, 2007: 9).

Ahora bien, desde lo expuesto nos emerge una serie de interrogantes: ¿cómo aproximarnos a contextos interculturales de forma plena si se observa y constata que en la mayor parte de los países de Latinoamérica existe un recurrente discurso oficial educativo que acoge parcialmente en la práctica la perspectiva intercultural?; ¿cómo instalar la interculturalidad en los procesos educativos?; ¿cómo impulsar proyectos que permitan avanzar en la construcción de un conocimiento verdaderamente dialógico?; ¿cómo hacer coincidir los requerimientos del Estado con las necesidades reales de quienes se educan?; ¿qué hacer para que en un escenario educativo se lleve a cabo un genuino encuentro de miradas divergentes? Quizás habría que superar las limitaciones de las propuestas asimilacionistas que han llevado a invisibilizar la diversidad; o tal vez debiese realizarse una apertura institucional, organizativa y curricular hacia las múltiples racionalidades culturales; o bien, debiera hacerse una revisión y reflexión del sistema educativo con el propósito de incorporar la interculturalidad como valor transversal en las actividades cotidianas de la escuela. Estas posibles respuestas esbozadas en las líneas anteriores no se agotan en el discurso mismo, sino que se elevan hacia un fecundo plano investigativo.

Una escuela descolonizada nos instala frente al concepto de interculturalidad, mas no como retórico discurso, sino como posibilidad de implementación real. *“Desde la educación, la interculturalidad es vista, a la vez, como opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico. (...) la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogeneizadores (...), y propende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular; es considerada, además, como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente”* (López, 1997: 57).

Sin duda, descolonizar el universalismo occidental nos exige instaurar un despliegue significativo de categorías axiológicas que hagan posible dicha

realidad de encuentro con la otredad, mediante un imperativo ético de reconocimiento de la innegable pluralidad cultural que esto significa. Invisibilizar y desconocer tal realidad es avasallar y violentar la dignidad de la persona humana; es quedar fosilizado en un tiempo de la negación que aplasta, oprime y esclaviza la propia subjetividad; es privilegiar un paradigma hegemónico, arbitrario e intransigente que no permite la realización ni el desarrollo de otras alteridades.

Escenario y contexto de diálogos monologizados

La interculturalidad se levanta justamente en un periodo en el cual la configuración del mundo ha cambiado radicalmente: de un capitalismo versus socialismo, hemos pasado a un capitalismo neoliberal y globalizado, por el imperio de la telemática y de las transnacionales, y esta globalización ha puesto en contacto a todas las regiones y pueblos del mundo, fenómeno que ha impactado nuestras relaciones en lo económico, político, social, en lo educativo, lo cultural y lo ético (Gallardo, 2004). El mundo se encuentra en un momento de dislocación y transformación en todos sus planos y niveles (Laclau, 1993). Pareciera que nos encontramos en una permanente crisis y, por supuesto, crisis de la modernidad, crisis estructural de adaptación, pues hoy se deben repensar los pilares que le dan vida a la modernidad como son la verdad científica, la razón, el progreso y el sujeto como individuo (Gallardo, 2004). Justamente, en esta crisis, se abre espacio a un florecimiento de la diversidad, al reconocimiento, valoración y aprecio por la diferencia, pero no porque necesariamente se acepte, sino más bien, porque constituye una realidad que ya cuesta seguir invisibilizando.

Desde esta perspectiva, "la interculturalidad surge como una expresión articuladora del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística, con los procesos históricos propios de América Latina, basada en la lucha que han sostenido los pueblos originarios frente a los distintos procesos de dominación que han padecido a partir de la colonización europea" (Gallardo, 2004: 3). Desde esta razón, se habla de identidad y su aceptación por un otro posible y diferente, pero que empieza a cobrar existencia en la medida en que nos la otorgamos mutuamente. En América Latina, tenemos un desplazamiento de realidades interculturales, si partimos del dato que hay

entre 40 y 50 millones de indígenas, que su densidad varía de país en país: encontramos más de 50% de población indígena en Bolivia y Guatemala; entre un 20 y un 40% en Perú y Ecuador; entre 5% y 20% en México, Chile, Honduras, Nicaragua y Panamá (Interred, 2007). En nuestra región, la problemática intercultural puede tener una mayor o menor presencia del componente étnico en dependencia de aspectos cuantitativos y cualitativos. En este sentido, puede haber un desplazamiento de la problemática desde lo étnico a otros focos como son los problemas de género, las minorías sexuales, las tribus urbanas, etc.

Nos encontramos en el amplio espacio de la realidad, en medio de sociedades latinoamericanas con tres pecados capitales: racismo, arribismo y clasismo. Entonces, al operacionalizar la educación intercultural tenemos una realidad altamente compleja, pues está constituida por individuos que no están identificados con su razón de ser o, simplemente, se encuentran en la galería tratando de pensar ¿quiénes son?, entonces si no se sabe quién se es, ¿cómo ir al encuentro del otro? Tal situación particular la viven los mestizos, buscando parecerse a otros, sin dar cuenta de su identidad: en formas, tamaño, facciones e idiosincrasia. Complejo problema a la hora de abordar los procesos educativos, pues la población no indígena mayoritariamente es quien lleva adelante el proceso educacional y los procesos decisionales.

En una ponencia del simposio al cual nos referimos en este artículo, en un interesante estudio comunicativo de niños indígenas de dos colegios en dos pueblos de la región de Puebla (México), que tenían la oportunidad de conocerse a través de cartas y escritos mediados por la investigadora, se indicaba que se comenzaba esta acción con la siguiente invitación “Te voy a contar cómo es mi pueblo para que sepas quién soy yo, para que luego me digas cómo es tu pueblo para saber quién eres tú” (Podesta, 2010). Desde esta invitación, se inicia un viaje de encuentros, de amabilidades y búsquedas, pues hay un desplazamiento desde una identidad para compartir otredades; los niños desde sí mismos, buscándose y validándose en sus antepasados y creaciones simbólicas como sujetos posibles ante *otros* también posibles. Es decir, un viaje intercultural, de conocimiento y validación del *otro*. En esta perspectiva y ante este ejemplo, es que queremos plantear en el contexto de este trabajo la idea de una *Interculturalidad Construyente*.

Y ¿por qué construyente? pues invita a la acción, a movilizarnos desde un discurso a una práctica cotidiana y colaborativa en la cual vamos abriendo fronteras, horizontes y posibilidades de conocer a los *otros* desde sus diferencias, pero no desde una relación asimétrica o una tolerancia asimilacionista, sino desde un silencio que permite escuchar, conocer y experimentar. No en la idea asistencialista colonizante de ayudar al *otro*, sino en el ir junto al *otro* para iniciar un camino. Desde esta perspectiva, la interculturalidad construyente es una acción teórica y práctica de cotidianeidad para establecer una relación coherente entre postulados interculturales y vivir la interculturalidad. Esta es construyente, además, porque el modelo pedagógico y los contenidos educativos deben comenzar desde las particularidades culturales y no limitarse a ellas, “que miren lo ajeno desde lo propio y conciban a las culturas en continuo cambio”. Por lo tanto, “las lenguas indígenas - tal como lo plantea Nancy Villanueva- no deben usarse únicamente como una estrategia pedagógica para la mejor alfabetización en español, sino que ambas lenguas deben desarrollarse en igualdad de circunstancias”

En estos tiempos en los cuales se han acortado las distancias físicas, en que la incertidumbre y el temor abundan, en que el presente sobrepasa toda posibilidad de futuro, en que los medios de comunicación centralizados por un poder oficial y de facto muestran lo instantáneo y una constante reafirmación consumista neoliberal, en que el hedonismo alcanza para el día y los espejos, conviene detenerse y mirar alrededor, y buscar al hombre en una interculturalidad construyente, para dar sustentabilidad al futuro.

Para dar vitalidad a esta interculturalidad construyente, debemos develar la existencia de diálogos monologizados, que han sido la constante de relaciones asimétricas y asimilacionistas en América Latina: primero, con la invasión y el discurso civilizatorio y después, con la tesis de la razón pura emancipándonos del oscurantismo, para luego establecer el discurso del desarrollismo económico y político asentados en sociedades liberales, que se han instalado en el imaginario colectivo. Es decir, siempre en ella la constante del universalismo que cubre y lanza un manto sobre lo particular, hace desaparecer a un sujeto con identidad propia para convertirlo en un individuo ligado a una bandera y a algunos símbolos del Estado-Nación que -a corta edad- empieza a ambicionar lo del *otro*, por desapego a lo pro-

pio. Por lo tanto, los diálogos se cierran en un escenario que, siendo democrático para la mayoría de los países de la región, no genera las condiciones aún de un diálogo intercultural. Ahora, para que este diálogo no sea monologizado se debe aprender a escuchar a *otros*, pero sin retirarse, de forma tal que la escucha no se convierta en un silencio monocultural, en el cual desaparece el sujeto que debía emerger con su pasado, con su lenguas, con sus saberes ancestrales, con sus conocimientos y sistema de vida armónico y respetuosos con la naturaleza.

En este transitar de empoderamientos, de sujetos, de otredades, de armonías, debe aparecer un ciudadano que sea la expresión extendida de un individuo social preocupado del *otro*, reconociendo al *otro*, caminando junto al *otro* y compartiendo los pasados diversos de cuantos sujetos emergen para experimentar una búsqueda de identidades compartidas que se encuentran mas allá de derechos y deberes judicializados que terminan restringiendo el hacer, y lo colocan siempre en los límites de lo que no se debe hacer, convenciendo a cientos de generaciones de sus deberes de “buen ciudadano” de un Estado elitista y dominante, sin dejar espacio al que viene apareciendo. Por tanto, se instala la necesidad de una ciudadanía extendida que permita una interculturalidad construyente, un espacio democrático reconceptualizado que no sea la expresión de una mera representación electoral o mediática. Entonces, el sujeto será ciudadano no solo de una Nación, sino de su propia comunidad y tenderá puentes para reconocer y ser reconocido desde sí y para los demás, junto a sus ancestros que vienen con él reconociendo a los *otros*, que caminan llenos de historia y alegres, para -en conjunto- reconstruir tejidos sociales en espacios de una amplia interculturalidad en donde todos sean posibles, sin dejar de pertenecer a los espacios escogidos. Esto coincida de alguna manera con la idea desarrollada por Diana García, quien planteó la necesidad de una “Ciudad intercultural”, en donde la interculturalidad se configure más allá de las instituciones educativas.

Una perspectiva histórica

Interesante es establecer, aunque está implícita en las variadas ponencias, la perspectiva histórica. Estamos conversando en torno a la permanencia centenaria de modelos escolares monolingües, con la impronta misional

de civilizar al *otro* diferente. Lenguas oficiales de culturas hegemónicas, procesos de “blanqueamiento” social y, lamentablemente, de maestros que son los sujetos portadores de esa misión. La colonizadora mirada occidental estableciendo los saberes legítimos. Y, claro está, tal cual lo demuestran muchos trabajos presentados, la autoasimilación de las minorías étnicas en perspectiva de no seguir siendo excluidos. En este contexto, la promoción de políticas educativas interculturales desde las agencias internacionales, siendo eco de las problemáticas evidenciadas en el occidente hegemónico, Europa y Estados Unidos principalmente, vienen a complejizar la panorámica en nuestra región. Sus problemáticas en torno a las crecientes migraciones, las “apariciones de los *otros*” y su mirada multiculturalista, en tanto la necesidad de integrar para consumir, son al mismo tiempo puestos en nuestra región como políticas de carácter compensatorias funcionales a las políticas neoliberales. *“Desde allí, se continúa encubriendo y folclorizando la diversidad de culturas que luchan por respirar y, las desigualdades socioeducativas, pasan a ser abordadas desde una óptica de políticas focalizadas”* (Hecht, Ana Carolina).

Al lado de lo anterior, los avances paralelos de las demandas por una educación bilingüe basada en reivindicaciones históricas se van estableciendo, sin dejar de lado las crecientes complicaciones y contradicciones que se dan en la práctica. Diferentes estudios demuestran cómo las prácticas pedagógicas interculturales no están exentas de hegemonías y es complicado, por decirlo en términos positivos, aceptar los saberes ancestrales legítimos del *otro*. Los crecientes procesos de escolarización, en términos de cobertura, van acompañados de procesos de estandarización, también exigidos desde las agencias internacionales de “desarrollo”.

Importante es evidenciar que los procesos de educación bilingüe han dado a luz no sólo la necesidad de integrar aquellos saberes ancestrales, sino que se han puesto en cuestionamiento dichos procesos desde una perspectiva epistemológica. La mirada intercultural que desde allí se desprende dice relación con legitimar las miradas desde la cosmovisión étnica. *“Es aquí donde la escuela se transforma en un campo de disputa político-simbólico para con los saberes locales”*, señala Pedro Fuenzalida R. Por lo tanto, la escuela requiere una profunda reflexión, en donde la voz de los educadores

tradicionales y los maestros bilingües deben aportar con sus experiencias, logros y fracasos; en donde sus relaciones con las comunidades locales permitan escenarios curriculares que configuren entrelazadamente las relaciones interculturales. Del mismo modo, Mariana Paladino nos plantea la necesidad de escuchar las demandas del movimiento indígena respecto de la formación de maestros y exhorta a la educación superior a responder a esta exigencia. Es relevante, también, incluir las experiencias concretas de maestros en Escuelas Interculturales Bilingües de Fronteras y aceptar la propuesta de un Observatorio lingüístico de educación escolar intercultural bilingüe en esas zonas, tal como lo señala Karina Mendes.

Por otra parte, Pilar Álvarez-Santullo destaca que en el currículum oficial, si bien permite innovar, es complejo realizar cambios profundos, porque al tratar de establecer saberes histórica y socialmente situados como los procesos de despojo de tierras, los educandos los ven como procesos del ayer, los conflictos actuales son vistos a la luz de una ausencia de auto-reconocimiento en algunas zonas, contrarrestando con otras en donde la interculturalidad es una mirada epistémica y transformadora. *“Es así que se da cuenta de conflictos permanentes de carácter identitario en las zonas de implementación de la educación intercultural”*, indica José Luis Ramos. Lo anterior demuestra que la educación intercultural todavía se percibe como política focalizada y no como una actitud de vida. Desde acá, nos dice Elisa Loncon, la necesidad de trascender el contexto multicultural de dominio curricular hegemónico y dar reconocimiento concreto y vivencial a las cosmovisiones ancestrales, saberes que vendrían a enriquecer la educación en su conjunto ya no situada en los que supuestamente “van quedando atrás”, según la perspectiva de la educación competitiva occidental, sino que más bien *“reconocer en el diario vivir el conocimiento (kimün, en mapudungun) legítimo”*, manifiestan Andrea Salazar y Felipe Hasler.

Es posible reconocer que “son los ancianos la voz (...)” (Artieda, Teresa Laura y Yamila Liva) y que, en esta perspectiva, es incluso posible establecer procesos de autocrítica de cómo hemos llevado a cabo la educación intercultural bilingüe. Es propio de Occidente también escriturar el conocimiento, pues de esa forma es legitimado como conocimiento válido; no obstante, también es un proceso en donde se va institucionalizando el len-

guaje, al lado de su fosilización.

Enormes desafíos se están evidenciando y, como hemos visto, uno de los mayores es el de no concebir la educación intercultural como un proceso al interior de las miradas neoliberales hegemónicas, que conjuntamente con los procesos de globalización homogeneizante van constituyendo un saber universal autolegitimante y validado por sus políticas de inclusión, las cuales ocultan las desigualdades históricas.

Conclusiones finales

Luego de tres días de reflexión en torno a la EIB, los retos y desafíos son múltiples. Es necesario:

- a) Transitar desde diálogos totalizadores y hegemónicos hacia diálogos genuinamente interculturales.
- b) Modificar los Estados homogéneos y dar paso a una legítima realidad diversa.
- c) Construir estrategias que realmente contribuyan a la emancipación de las comunidades indígenas.
- d) Descolonizar el saber y brindar espacios a un auténtico diálogo de saberes equilibrados.
- e) Generar un real encuentro entre políticas públicas e Interculturalidad.
- f) Establecer las bases y procedimientos centrales de una política lingüística.
- g) Formar docentes interculturales para una ciudadanía intercultural.

Finalmente, una real política educativa debiese vivificar y confortar la identidad cultural de un pueblo y promover los derechos de las comunidades indígenas. Esto solo será posible en la medida en que nos obliguemos a tomar posición, ubicación, orientación en función de una ética de la responsabilidad que nos exija responder de un modo adecuado, fraterno, solidario, amoroso, en pos de la búsqueda del bien común. Debemos abrirnos al diálogo intercultural, puesto que el *otro* nos interpela, nos exhorta y nos conmina a asumirlo con responsabilidad ética, única instancia esclarecedora, sin ataduras conceptuales, que permite y deja ser al *otro*, en tanto epifanía. El hombre se muestra digno y noble en la eticidad de sus acciones, por lo tanto, creemos que la descolonización del universalismo occidental

puede ser posible siempre y cuando transitemos desde una conciencia cerrada sobre sí misma y absoluta hacia una conciencia colectiva.

Bibliografía citada

- Gallardo, Ana L. (2004) *Las escuelas multigrados frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural*. Ponencia presentada en la mesa redonda “La educación intercultural; experiencias y propuestas” durante la Reunión Nacional Propuesta. Ciudad de México 24-27 de agosto.
- Laclau, Ernesto. (2000). *Nuevas Reflexiones sobre la Revolución de Nuestro Tiempo*. Buenos Aires: Ed. Nueva visión.
- Levinas, Emmanuel (2000). *De la existencia al existente*. Madrid: Editorial Arena Libros S.L.
- López, Luis Enrique. (1997). *La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere*. En Revista Iberoamericana de educación, número 13. CEI.
- Thisted, Sofía *et al.* (2007). *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- UNESCO/OREAL. (2005). *Discriminación y pluralismo en la escuela*. Santiago: FM Imprenta.

Sobre los autores

Leonor Acuña. Profesora en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora adjunta regular del departamento de Letras de la FFyL de la UBA. Desarrolló el área de enseñanza del español como lengua segunda y extranjera en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en la que creó y dirigió el Programa de capacitación en enseñanza del español como lengua segunda y extranjera para la formación de profesores de español como lengua extranjera. Dirigió un proyecto de educación intercultural bilingüe para escuelas de modalidad aborigen del departamento Ramón Lista de la provincia de Formosa (1999 a 2003) y actualmente dirige un proyecto de creación de un área de segundas lenguas (español, toba, wichí y mocoví) en la provincia del Chaco. Es autora de libros y numerosos artículos sobre el contacto del español con el mapuche y el wichí y sobre la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera.

Danny Marcelo Ahumada Vargas. Profesor de Historia y Geografía de la Universidad de Talca (Chile). Magíster Artium en Historia de América Latina (Universidad de Santiago de Chile). Estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural (Universidad de Santiago). Áreas de investigación: Historia de la Educación en Chile y América Latina; la Formación Inicial Docente; y los Procesos de Interculturalidad en el Aula. Actualmente, trabaja en docencia en la Universidad de Santiago de Chile y en el Proyecto denominado Modelo de gestión curricular y didáctica asociativo, orientado al fortalecimiento de la calidad de la educación básica rural municipal.

Rita Maria Laura Allica. Antropóloga Social por la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Argentina. Consultora miembro del Equipo Técnico del Área de Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones. Dictó cursos de formación para docentes de la modalidad de EIB en temáticas tales como educación intercultural; educación, frontera e interculturalidad. Coordinadora del Trayecto Pre Profesional (TPP) para Auxiliares Docentes Indígenas *Mbo'ekakúery Mbyarekópy* (Maestros de la cultura Mbya), du-

rante los años 2008 y 2009. Coordinadora del curso *Lengua y Cultura Mbya* destinado a Docentes Indígenas, desarrollado en el año 2010.

Pilar Alvarez-Santullano. Profesora de la Universidad de Los Lagos e Investigadora del Programa de Estudios Indígenas e Interculturales de la misma Universidad. Magíster en Artes Mención Lingüística (Universidad de Concepción), Dra. (c) en Ciencias Humanas (Universidad Austral de Chile). Sus principales investigaciones y publicaciones las ha realizado en el área de la lingüística descriptiva del chezugun (variedad del mapuzugun hablada en territorio williche) y en el área de la educación intercultural donde junto a un equipo de investigadores de la Universidad de Los Lagos y con la colaboración de docentes de la Universidad del Comahue (Argentina) han venido desarrollado trabajos investigativos en esta línea en los últimos años en el marco de proyectos financiados por FONDECYT.

Hugo Arce. Licenciado en Antropología Social por la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Argentina. Doctorando en Antropología Social y Cultural: Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) - L'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS). Becario MAEC – AECID para estudios de posgrado. Máster en Investigación Etnográfica, Teoría Antropológica y Relaciones Interculturales por la UAB. Investigador de la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM. Docente y miembro del equipo técnico del Área de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones, Argentina.

Teresa Laura Artieda, Magister en Epistemología y Metodología de la Educación. UNNE-Diploma de Estudios Avanzados y Doctoranda en Educación por la UNED, Madrid. Profesora Titular Ordinaria de Historia de la Educación -Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). Directora de los siguientes proyectos de investigación: “Escritura, autoría y circulación. La producción de textos escolares de indígenas en el Chaco, 1987 – 2008” y “Escritura y lectura

en perspectiva histórica. Estudios interuniversitarios de posgrado”. Es autora de múltiples artículos y capítulos de libros, así como ha compilado el libro: *Los “otros” en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación*. Imprenta de la Universidad Nacional de Luján.

Hollman Bonilla García. Estudiante de la Licenciatura en Educación comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, monitor de investigación, CIUP, Universidad Pedagógica Nacional. Aspirante al título de abogado, Facultad de Derecho, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá.

Elizabeth Buenabad. Doctora en Antropología en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-DF, México). Ha realizado investigaciones de campo con grupos étnicos de México en Puebla y Michoacán y con migrantes mazatecos del estado de Oaxaca. Es profesora-investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y actualmente se encuentra en el El Colegio de Michoacán A.C., realizando una estancia posdoctoral.

Carlos Antonio Bustos Reyes. Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica (Universidad Austral de Chile). Magíster en Educación (Universidad Central) y con estudios de Posgrado en Estudios Internacionales (Instituto de Estudios Internacionales de la Universidad de Chile). Estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural (Universidad de Santiago). Metodólogo de la enseñanza, profesor de formación inicial docente y de perfeccionamiento docente. Se desempeña como supervisor de prácticas pedagógicas y desarrolla, como académico, una investigación en un Proyecto de Modelos Asociativo de gestión curricular y didáctica, orientado al fortalecimiento de la calidad de la Educación Municipal.

Silvia Roxana Castillo Sánchez. Profesora de Castellano (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación). Magíster en Lingüística Española (Universidad de Chile) y estudiante del Programa de Doctorado de Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural (Universidad de Santiago). Docente de Educación primaria, secundaria y universitaria. Miembro de la Red EIB (Educación Intercultural Bilingüe) Chile. Actualmente, colabora en el proyecto DICYT ¿Cómo se forman las palabras en mapudungun? Derivaciones que cambian la clase de palabras (USACH).

Noelia Enriz. Profesora, Licenciada y Dra. por la Universidad de Buenos Aires, con mención en Antropología Social. Ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas internacionales. Desarrolla investigaciones con

población mbya-guarani desde 2003 tomando como eje las experiencias lúdicas y formativas de los niños y niñas, los diversos ámbitos de formación y las relaciones de dicha población indígena con el Estado.

Gricelda Figueroa Irarrázabal. Académica e investigadora del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, Mención Intercultural y Departamento de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile (USACH). Es profesora de Educación Diferencial (UMCE), Magister en Sociología de la Educación (IMCED, México) y Doctora en Estudios Americanos, mención Pensamiento y Cultura (IDEA/USACH). Coordina el Área Epistemología e Investigación, Centro Intercultural para la Investigación y Transformación Educativa Rangin Wenu Mapu/USACH y el Semillero de Investigadores carrera de Educación General Básica, USACH. Es investigadora principal del proyecto DICYT “Contexto y protagonistas de la diversidad en la formación docente inicial en EGB. Aporte a la explicitación de la transversalidad en el currículum”.

Fabián Flores. Licenciado en Sociología por la Pontificia Universidad Católica de Chile (2003). Actualmente se desempeña en la Fundación Equitas como coordinador del Foro Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior –ISEES y como Editor Asociado de la Revista homónima. Es autor de diversas investigaciones y trabajos relacionados con el movimiento indígena, la educación intercultural y las políticas indígenas en Chile.

Pedro Alejandro Fuenzalida Rodríguez. Profesor de Estado en Biología y Ciencias Naturales por la Universidad de Los Lagos (Chile). Postulado en Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad de Los Lagos. Licenciado en Educación por la Universidad de Los Lagos. D.E.A. en Didáctica y Organización Escolar por la Universidad de Valladolid. Dr (c) en Diseño Curricular y Evaluación Educativa por la Universidad de Valladolid. Actualmente es Académico Universidad de Los Lagos. Chile.

Diana Patricia García Ríos. Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas y catedrática de la Universidad Pedagógica Nacional. Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana. Magister en Educación con énfasis en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional.

Beatriz Gualdieri. Licenciada (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú) y Doctora (Universidade Estadual de Campinas, Brasil) en Lingüística. Ha ejercido la docencia en universidades de Argentina, Perú y Bolivia, tanto en pregrado como en postgrado, y realizado investigaciones lingüísticas, sociolingüísticas y educativas con varios pueblos

originarios del continente. Actualmente es docente Adjunta del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (Argentina) y coordina el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, desde donde implementa actividades de extensión universitaria, centradas en la formación docente continua con educadores y pueblos originarios de diferentes regiones del país, y de investigación, sobre interculturalidad en educación. Ha publicado en libros y revistas especializadas nacionales e internacionales, entre los cuales se destaca el artículo “El lenguaje en las experiencias” publicado en *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias* por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina y el Proeib Andes y Unicef en 2004.

Sandra Guido Guevara. Doctoranda en Educación. Profesora Departamento de Posgrados, Facultad de educación. Grupo de investigación: Equidad y diversidad en Educación. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Es autora de varias publicaciones tales como: “Interculturalidad y política educativa en Colombia”. En: Revista No. 46. Revista Internacional Magisterio Septiembre-Octubre de 2010; y Las políticas públicas de las diversidades: identidades y emancipación. Universidad Nacional de Colombia, 2009.

Felipe Daniel Hasler Sandoval. Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica con mención en Lingüística y estudiante de Magister en Lingüística con mención en Lengua Española. Ayudante del Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile y, además, ayudante del curso de lengua mapuche dirigido por Héctor Mariano en distintos sectores de Santiago. Sus principales áreas de interés son la lingüística indígena, con especial atención a la tipología lingüística (en la cual realizó su tesis de pregrado “La marcación gramatical de la no vigencia en el momento de habla: El caso del morfema –fu- del mapudungun”), el contacto lingüístico (con atención a su influencia en la gramática) y el análisis del discurso, en especial la relación entre gramática y discurso.

Ana Carolina Hecht. Dra. en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Investigadora y docente de la materia “Elementos de Lingüística y Semiótica” y “Lingüística Intercultural” de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Actualmente, codirige los proyectos “La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas: Revisión y exploración” y “Educación Intercultural Bilingüe” (Programa de Reconocimiento Institucional de Equipos de Investigación - FFyL, UBA). En 2010 ha sido publicada su Tesis Doctoral como libro bajo el título “Todavía no se hallaron hablar en idioma” Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina (LINCOM Studies in Sociolinguistics 09. Múnich:

LINCOM EUROPA, academic publications). Ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas especializadas nacionales y extranjeras en lingüística, educación y antropología. También es autora de materiales didácticos y de lectura para escuelas con matrícula indígena de Formosa y Salta (Argentina).

María del Socorro Jutinico Fernández. Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas y catedrática de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Educación Especial con énfasis en Comunicación Aumentativa y Alternativa. Especialista en docencia del español como Lengua Propia de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Desarrollo Educativo y Social. Cinde-Universidad Pedagógica Nacional.

María Gabriela Lapalma. Es Licenciada y Profesora en Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Fue becaria de doctorado de CONICET. Es doctoranda del programa de doctorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Es investigadora de proyectos de investigación en relación con contacto lingüístico entre el español y las lenguas indígenas de la Argentina. Participó en la escritura, diseño y publicación de libros y materiales didácticos para la enseñanza de español a alumnos de escuelas primarias que tienen el wichí como lengua materna y también para estudiantes de nivel terciario y universitario que tienen el español como lengua segunda. (Colección *Mistolcito* 2003 y *¡Ahora Sí!* 2009). Es profesora titular de la materia “Lingüística Aborigen” en el IUNA – ATF (Instituto Nacional de Arte, Área Transdepartamental de Folklore) y se desempeña como profesora de Español en el Laboratorio de Idiomas (UBA) y en el programa CIEE de FLACSO.

Anne Lavanchy. Doctora en Antropología por el Instituto de Etnología, Universidad de Neuchâtel, Suiza. Su tesis trató sobre la indigeneidad mapuche en el sur de Chile. Sus áreas de interés son la antropología política y legal, la jerarquía de raza y de género, la interculturalidad, el postcolonialismo. Después de haber trabajado dos años como maestra-asistente en la cátedra de Estudios de Género de la universidad de Neuchâtel, recibió un subsidio de investigación para un proyecto postgrado sobre “whiteness”. Es autora de muchas publicaciones, entre ellas: *Les langages de l'autochtonie : enjeux politiques et sociaux des négociations identitaires mapuche au Chili* Neuchâtel : Institut d'ethnologie ; Paris : Ed. de la Maison des sciences de l'homme. Collection Recherches et travaux de l'Institut d'ethnologie 18, 2009.

Yamila Liva. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Nordeste. Becaria doctoral CONICET - UNNE. Integrante de los proyectos de investigación: Escritura, autoría y circulación. La

producción de textos escolares de indígenas en el Chaco, 1987 – 2008” (Directora Mg. Teresa Laura Artieda) y “Configuraciones y significados del trabajo docente en instituciones de nivel medio en contexto rural, urbano e interétnico de la Provincia del Chaco” (Investigador responsable: María Delfina Veiravé e Investigador principal: Teresa Artieda). Una de sus publicaciones más reciente en coautoría con Teresa Artieda es: “Situaciones de escritura entre los qom de misión San Francisco de Laishí (Territorio de Formosa, 1901-1916c.)”. Estudios de historia de la educación para los pueblos indígenas del Chaco argentino, XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación (UNER- Sociedad Argentina de Historia de la Educación), 2010.

Elisa Loncon Antileo. Profesora de Estado con mención en inglés, Magíster en lingüística por la Universidad Autónoma Metropolitana (México). Académica de la Universidad de Santiago de Chile. Coordinadora del Área de Interculturalidad del Doctorado en Ciencia de la Educación mención Intercultural de la USACH y Coordinadora de la Red por los Derechos Educativos y lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile. Especialista en Educación Intercultural Bilingüe y autora de diversos libros y artículos sobre lingüística del mapudungun, política lingüística, interculturalidad, metodología de enseñanza de la lengua mapuche. También es autora del Programa de Enseñanza de la lengua mapuche, del primer ciclo de enseñanza básica. Entre sus publicaciones se destaca el libro *Wiriañ Mapudungun. Manual para la lectura y escritura del mapudungun*, publicado por la CONADI-SIEDES en Temuco (Chile) en el año 1999.

Héctor Alejandro Mariano Mariano. Hablante nativo de mapudungun oriundo de la comunidad Curaco Ranquil, IX Región. Integrante de la Comisión Lingüística Mapuche de la Región Metropolitana. Ha cursado diferentes diplomados en metodologías y en lingüística aplicada a la enseñanza de lengua mapuche impartidos en la Universidad de Chile. Ganador de la beca de creación literaria año 2008 del Consejo del Libro y la Lectura y becario del Fondo Indígena para cursar la Diplomatura en revitalización lingüística y cultural en la Universidad Intercultural Indígena. Ha desarrollado una larga carrera como educador tradicional, formando nuevos hablantes de mapudungun y enseñando su lengua en diversos sectores de Santiago.

Karina Mendes Thomaz. Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialista en Historia de la Educación Brasileira por la Universidad Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), magíster en Estudios Lingüísticos por la Pontificia Universidad Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) y doctoranda en Política Lingüística por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Becaria CAPES del proyecto “Observatório Linguístico da Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional Leste” e investigadora

colaboradora del IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística). Actuó como asesora pedagógica del PEIBE, teniendo participación en la realización de los Diagnósticos Sociolingüísticos en las fronteras de Brasil con Argentina y Paraguay. Escribió el artículo “Política Lingüística do Projeto Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira do MERCOSUL: ensino de segunda língua para as áreas fronteiriças” publicado na Revista Línguas e Letras.

María Macarena Ossola. Licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de Salta. Doctoranda por la Universidad de Buenos Aires. Becaria doctoral del CONICET. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Salta.

Mariana Paladino. Doctora en Antropología, por el Programa de *Pós-Graduação em Antropologia Social*, Museo Nacional, Universidad Federal de Río de Janeiro. Profesora Adjunta en el área de Antropología y Educación, Facultad de Educación, Universidad Federal Fluminense. Investigadora del Proyecto “Trilhas de Conhecimentos. O ensino superior indígena no Brasil”, coordinado por el Laboratorio de Pesquisas en Etnicidad, Cultura y Desarrollo, Museo Nacional, Universidad Federal de Río de Janeiro. Publicó, entre otros: *Educación Escolar Indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina* (García, Stella M.; Paladino, Mariana). Editorial Antropofagia. Buenos Aires; “Educación superior indígena en Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones”. *Desacatos. Revista de Antropología Social*. Ciesas, México.

Rossana Stella Podestá Siri. Dra. en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa (México). Especialista en sociolingüística y antropología educativa. Trabaja con niños nahuas y maestros nahuas, mixtecos, popolocas, mazatecos del centro de México desde hace ya dos décadas. Entre sus temas de investigación se encuentran los estudios de proficiencia lingüística, actitudes lingüísticas, etnografía del aula, metodologías colaborativas y representaciones sociales. Investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional- Unidad 211-México. Tiene publicado cinco libros entre los que se encuentran: *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores* (2008), editado por la Secretaría de Educación Pública y *Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de las niñas y niños nahuas de México a través de sus propias letras y dibujos* (2002). Ambos en co-autoría con niños nahuas.

José Luis Ramos Ramírez. Candidato a Doctor en Antropología (ENAH-México) Profesor-investigador de tiempo completo de la Escuela Nacional

de Antropología e Historia (México, DF), adscrito a la Licenciatura en Etnología. Coordinador de los proyectos de investigación en la ENAH: a) Educación y Cultura y b) Antropología y Educación en Centroamérica. Co-coordinador del proyecto interinstitucional de investigación, entre la ENAH y la Universidad de El Salvador: Representaciones sociales de género sobre el riesgo ambiental, vulnerabilidad y participación sociales, San Salvador (Centroamérica). Investigador en el proyecto interinstitucional de la RedMIFA: Antropología de la Antropología (en México). Es autor de múltiples publicaciones, tales como: “Las identidades étnica y nacional de maestros mixtecos (México): ¿contradictorias o complementarias”. *Gazeta de Antropología*. No. 26, 2010, Universidad de Granada.

Marcela Romero Jeldres. Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile. Es Profesora de Educación General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile y posee un postgrado en Comunicación Social en Comunicación y Educación y un Doctorado en Ciencias de la Educación, ambos en la misma Institución. En la Universidad de Santiago de Chile lleva adelante, la implementación del Centro de Investigación Intercultural para la Transformación Educativa “Rangen Wenumapu” de la Facultad de Humanidades y la Coordinación del programa de Aprendizaje y Servicio de la universidad.

Andrea Ignacia Salazar Vega. Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica con mención en Literatura y estudiante de Magister en Estudios de Género y Cultura de la Universidad de Chile. Se ha desempeñado como investigadora en diversos proyectos de investigación, realizando ayudantía en el monográfico “Literatura mapuche e interculturalidad” dirigido por la profesora Kemy Oyarzún y, además, ayudante del curso de lengua mapuche dirigido por Héctor Mariano en distintos sectores de Santiago. Sus principales áreas de interés son la literatura indígena, los estudios de género, la interculturalidad y lingüística indígena, con especial atención a los procesos de revitalización lingüística.

Sofía Thisted. Licenciada en Ciencias de la Educación y Doctoranda por la Universidad de Buenos Aires. Docente e Investigadora de la Universidad de Buenos Aires y docente de la Universidad Nacional de La Plata. Ex Directora de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires. Investigadora formada del proyecto: “La construcción social del cambio educativo. Una mirada político pedagógica a las continuidades y rupturas en las formas de lo escolar”. Dir: Lic. Dora Elba González – Codir: Lic. Daniel H. Suarez (Programación UBACyT Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias de la Educación, IICE). Entre las publicaciones relevantes en coautoría: Políticas e Práticas de Educação Intercultural En: CANDAU, Vera Maria (org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas y “Educa-

ción intercultural: fundamentos y práctica política en la provincia de Buenos Aires, Argentina” en Medina, P.(coord.) Educación Intercultural en América Latina. Memorias, Horizontes Históricos y Disyuntivas Políticas.

Maria José Vazquez. Licenciada en Antropología (Universidad de Buenos Aires), experta en Estudios Argentinos y Sudamericanos (Centro de Estudios Históricos Antropológicos Sociales Sudamericanos CEHASS). Docente y miembro del equipo responsable de Cursos de Extensión Universitaria sobre “Educación Intercultural” y “Formación de Coordinadores de Círculo”, Convenio Marco Universidad Nacional de Luján (UNLu) - Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Responsable del Área Educación e Identidades. Participación en proyectos de investigación: *CREFAL Línea: Interculturalidad y educación* – MERCOSUR - Miembro del equipo por Argentina y Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilde –CTERA. Entre sus publicaciones se destaca “Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján (Argentina)” (en coautoría con B. Gualdieri y M. Tomé) publicado en el libro *Diversidad e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* coordinado por D. Mato, y publicado en 2008 por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO en Venezuela.

Nancy Beatriz Villanueva. Doctora en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Profesora Investigadora Titular C en Unidad de Ciencias Sociales del Centro de Investigaciones Sociales “Dr. Hideyo Noguchi” de la Universidad Autónoma de Yucatán. Con Reconocimiento de perfil PROMEP que otorga el CONACYT y la beca al Desempeño docente que otorga la UADY. Docente de las asignaturas: Teorías de la cultura, Teoría social contemporánea, Procesos de socialización y reproducción de la cultura, Análisis etnográfico y Teorías de la cultura. Investigadora de los Proyectos “Educación para indígenas y sus efectos en la identificación étnica” y “Procesos educativos, cambio social y reproducción de la cultura maya”. Autora de numerosos artículos y capítulos de libros sobre el pueblo maya, tales como: “Las representaciones de niños de ascendencia maya sobre los mayas de Yucatán” del libro Luis A. Vázquez Pasos (editor). *Niños y jóvenes. Miradas antropológicas a problemas múltiples*. Mérida, Yucatán, Universidad Autónoma de Yucatán (En prensa).

