



*Consejo Federal de Educación*

“2010-Año del Bicentenario de la Revolución de Mayo”

**LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL BILINGÜE  
EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL**



*Consejo Federal de Educación*

## **PRESENTACIÓN**

1. El Documento que aquí presentamos es resultado del trabajo conjunto y articulado en distintos Seminarios y Encuentros de carácter nacional y regional, organizados por la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe entre los años 2008 y 2010. Los mismos han posibilitado la discusión federal de las líneas que aquí se consideran a fin de garantizar los pasos necesarios para la institucionalización de esta modalidad en todos los sistemas educativos del país. De estos encuentros participaron referentes, responsables y coordinadores de las áreas de Educación Intercultural Bilingüe de las distintas provincias y regiones del país, así como representantes indígenas constituidos en el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas –CEAPI-.
2. Los diferentes pueblos y comunidades indígenas de la Argentina de maneras diversas y con distintos grados de intervención y protagonismo, vienen construyendo, a lo largo de los últimos años, una nueva relación con el Estado, la cual ha permitido avanzar en la defensa de sus derechos reconocidos constitucionalmente, tales como la recuperación, defensa y conservación de sus territorios; la generación de diversas economías familiares con perfiles autosustentables; la revitalización de lenguas y culturas desde un contexto de interculturalidad y, ligado a ello, el desarrollo de proyectos educativos que den cuenta de los intereses y las expectativas que sus mismas comunidades expresan y demandan.
3. Desde esta modalidad se entiende que la Educación Intercultural Bilingüe, en tanto parte del sistema educativo, tiene la responsabilidad de tender al logro de una relación pedagógica constante y significativa con alumnos y alumnas de las distintas comunidades y pueblos indígenas, con su entorno de pertenencia, para de ese modo llevarla a la práctica con el fin de aportar a la construcción de nuevos modos de acceder a conocimientos y prácticas escolares necesarios en cada nivel para contribuir al mejoramiento de la vida de estos pueblos.



## LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL

4. La Ley de Educación Nacional garantiza el derecho a la educación en tanto bien público y derecho personal y social, reconoce la responsabilidad principal e indelegable del Estado en materia educativa. El Sistema Educativo Nacional se encuentra definido por un conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el cumplimiento del derecho a la educación; la estructura de este Sistema comprende cuatro niveles – Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior- y ocho modalidades. Las modalidades aquí consideradas se constituyen a partir de *“aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación”* (Artículo 17) La Educación Intercultural Bilingüe –EIB- compone una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional; de acuerdo con ello, se entiende que:

*“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.”* Cap. XI, Art.52

5. La institucionalización de esta modalidad en todos los sistemas educativos del país implica la necesidad de propiciar la construcción de mecanismos consensuados con el conjunto de actores involucrados en los procesos educativos interculturales y/o bilingües: Pueblos Indígenas, sus organizaciones



*Consejo Federal de Educación*

y comunidades, Ministerios de Educación, instituciones escolares, docentes, alumnas y alumnos. La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe como opción organizativa y/o curricular de la educación tiene por finalidad garantizar el derecho constitucionalmente reconocido de los Pueblos Indígenas a recibir una educación adecuada a sus pautas culturales y lingüísticas al tiempo que se plantea el reconocimiento y valoración de las mismas. En este sentido la Educación Intercultural Bilingüe es concebida en tanto relación de diálogo entre poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes propiciando el reconocimiento y respeto de tales diferencias.

6. En su Artículo 1º la Ley de Educación Nacional regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender conforme a atribuciones otorgadas constitucionalmente y reconoce además el derecho emanado del artículo 75, inciso 17, que garantiza el respeto a la identidad de los pueblos indígenas argentinos y consecuentemente el derecho a una educación bilingüe e intercultural.
7. La Ley de Educación Nacional realiza un importante avance en lo que a Educación Intercultural Bilingüe se refiere. Su sanción fue producto de un amplio proceso de discusión y debate, en el que se realizaron consultas en todo el país y a distintos grupos sociales entre los cuales los Pueblos Indígenas estuvieron incluidos. Esta consulta, siendo un mecanismo previsto tanto en la Constitución Nacional como en las legislaciones correspondientes, fue realizada en Buenos Aires durante los meses de junio y septiembre del año 2006 y de la misma participaron líderes y dirigentes de distintos pueblos indígenas del país. Como resultado de la misma se elaboró el Documento “Aportes al Anteproyecto de Ley de Educación Nacional” que fuera oportunamente acercado a los debates mencionados. Es necesario aclarar que este mecanismo de consulta y participación en el caso de los Pueblos Indígenas es considerado medular para el desarrollo y fortalecimiento institucional de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en este Ministerio Nacional. De tal modo la Ley de Educación Nacional contempla estas cuestiones entre las responsabilidades a asumir por el Estado

*a) Crear mecanismos de participación permanente de los/las representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.*



Consejo Federal de Educación

- b) *Garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.*
- c) *Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.*
- d) *Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.*
- e) *Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales. ( Artículo 53)*

**ANTECEDENTES NORMATIVOS**

8. La Constitución Nacional de 1994 en su **Artículo 75, inciso 17** brinda reconocimiento a los derechos de los Pueblos Indígenas en nuestro país. En el mismo se menciona:

**“Artículo 75.** *Corresponde al Congreso:*

**Inciso 17**

*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, la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan, regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargo. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten.*

*Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.”*

9. La Resolución **Nº 107/99** del Consejo Federal de Cultura y Educación recogió este importante antecedente jurídico nacional, reconociendo a la Argentina como un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia



*Consejo Federal de Educación*

de población indígena como de migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos.

10. La **Resolución Nº 549/04** del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, brindó el marco de referencia para la creación del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe –PNEIB-, el cual cubrió el vacío existente hasta entonces en la política educativa de nuestro país en relación a los Pueblos Indígenas y sus derechos educativos,
11. El Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe desarrolló distintas líneas de trabajo bajo una modalidad de gestión participativa en articulación con las jurisdicciones provinciales a partir del nivel de conocimientos de la situación educativa de los Pueblos Indígenas y del desarrollo de la EIB, con las Organizaciones y Comunidades Indígenas, así como las Instituciones de Formación y Capacitación Docente, las Universidades Nacionales y las Organizaciones de la Sociedad Civil de apoyo a la EIB.

**CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN ARGENTINA**

12. Numerosos autores<sup>1</sup> coinciden en señalar la correlación que tiene en América Latina el hecho de ser indígena y estar situado en zonas de mayor pobreza y rezago, incluyendo al educativo. Esta correlación pese a las discrepancias que pudieran surgir debido a los indicadores estadísticos utilizados, permite apreciar ciertas coincidencias entre las áreas de mayor analfabetismo y aquellas de fuerte concentración de población indígena. Está comprobado que en estas zonas se registran, además, altos índices de repitencia y deserción escolar. En ámbitos rurales y urbanos donde la lengua indígena es de uso frecuente en la interacción social y comunitaria y donde la escuela ignora esta situación, los alumnos se ven prontamente expulsados del sistema educativo formal.
13. En nuestro país la correlación entre pobreza y analfabetismo en los pueblos indígenas se da en elevados niveles, y pueden advertirse diferencias notables de ese índice entre provincias más ricas y provincias más pobres que involucran tanto población indígena como mestizos, criollos, migrantes o sus descendientes. El Censo de 2001 detectó que las provincias en las que se ubican las ciudades más importantes del país tienen niveles de analfabetismo



*Consejo Federal de Educación*

significativamente menores (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 0,5%; Santa Fe, 2,5%, y, Córdoba, 2,1%) que los de las provincias empobrecidas como Chaco (8%); Formosa (6%); Jujuy y Salta (4,7%). Sin embargo, en estas últimas cuatro se ubica la mayor diversidad de culturas y lenguas originarias vigentes en el país, hecho que se da por la presencia de diversos pueblos indígenas (toba-qom, mocoví, wichí, pilagá, chorote, chané, kolla, diaguita, diaguita-calchaquí, tupi- guaraní, ava guaraní y chulupí) que resisten para permanecer en sus territorios de origen ancestrales<sup>2</sup>.

14. Según se desprende de los datos analizados, parecieran existir claras dificultades para la instalación en el imaginario social colectivo de los argentinos del aporte de los pueblos indígenas al desarrollo del país y al forjamiento de una identidad nacional que halle sustento en la multiculturalidad y la diversidad representada por sus culturas y lenguas ancestrales. De hecho, al interior mismo de las comunidades originarias hay una fuerte resistencia a asumir plenamente la condición indígena, precisamente por la exclusión y discriminación generadas por la pobreza y la desigualdad. Como ha señalado Tedesco<sup>1</sup> estas condiciones generan, no sólo en la población indígena, “la ruptura de las redes tradicionales de solidaridad y de protección y la pérdida de buena parte del capital social existente”; por lo que el logro de una educación exitosa debe partir de la consideración de una mayor equidad en las relaciones sociales y culturales.
15. Algunos índices señalan que los indígenas “urbanos” tienen más ventajas que los indígenas de las áreas rurales para acceder a la escolarización: por ejemplo mientras que los qom de Chaco, Formosa y Santa Fe alcanzaron el 80,5% de alfabetismo, los qom que viven en Buenos Aires alcanzaron el 98,1%. Sin embargo, cabe advertir que este pueblo qom presenta los más altos índices de pérdida de la lengua originaria cuando sus miembros sufren el desarraigo de los lugares de origen. La ECPI dio cuenta de que apenas el 12% de qom que viven en Buenos Aires hablan y/o entienden su lengua indígena; frente al 78% que sí la habla y/o entiende cuando se encuentra viviendo en Chaco, Formosa y Santa Fe.

---

<sup>1</sup> Tedesco, J.C. 2000. *Educación en la sociedad del conocimiento*.



*Consejo Federal de Educación*

16. La preocupación por esta desigualdad interpela al sistema educativo en múltiples sentidos, lo cuestiona y le demanda ofrecer trayectos escolares en las lenguas indígenas con calidad educativa, en los que los estudiantes puedan aprender con sus lenguas y de ellas. Es responsabilidad del Estado Nacional ofrecer, pues, propuestas educativas interculturales en las lenguas indígenas para que los niños, jóvenes y adultos accedan a experiencias educativas cuya riqueza aporte a revertir situaciones de inequidad, reconociendo que las lenguas son portadoras de cultura, instrumentos para su transmisión y desarrollo y un factor de fortalecimiento de la autoafirmación y la autoestima individual y social.
  
17. Por otro lado, la correlación entre analfabetismo, lugar de residencia y población que habla y/o entiende lengua originaria nos lleva a pensar acerca de la vitalidad de las lenguas indígenas en relación con el sistema educativo. Precisamente, aquellos pueblos con un índice mayor al 15% de analfabetismo (mbyá guaraní, wichí, toba, pilagá, chorote, tapiete) son quienes más sostuvieron sus lenguas originarias. En qué grado de vitalidad se encuentran las mismas es motivo de mayor análisis; sin embargo, hay que destacar los porcentajes de población que habla y/o entiende lengua originaria en los pueblos mencionados, cuyos integrantes, valga la redundancia, tienen los más bajos porcentajes de alfabetismo. (Se adjunta Cuadro correspondiente en Anexo)
  
18. Asimismo, teniendo en cuenta estas consideraciones desde esta Modalidad se plantea como opción de abordaje la necesaria revisión de la Educación Intercultural Bilingüe en sus múltiples sentidos, atendiendo fundamentalmente la consideración que implica entender no “una” EIB, sino diferentes tipos de EIB’s que puedan atender con pertinencia las múltiples realidades socioculturales y lingüísticas, marcadas a su vez por las fuertes discontinuidades en las que les toca ejercer sus prácticas educativas.

**INTERCULTURALIDAD Y BILINGÜISMO**

19. La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe entiende la Interculturalidad y el bilingüismo desde la complejidad que presenta el cambiante mundo actual en relación con la heterogeneidad lingüística y cultural de nuestras





*Consejo Federal de Educación*

poblaciones. La multiculturalidad creciente de los espacios nacionales, junto con la mayor presencia política indígena, marcan significativamente el contexto en el cual hoy se desarrolla la Educación Intercultural Bilingüe, planteándole nuevos retos en sus formulaciones y aplicaciones. De este modo, la Educación Intercultural Bilingüe en su desarrollo ha buscado responder en los ámbitos educativos a las condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural. Un enfoque pedagógico con perspectiva intercultural se propone reforzar la capacidad de diálogo entre personas y poblaciones diferentes, sin que ello implique por esto dejar de ser diferentes, así como la construcción de puentes de comunicación que permitan el acercamiento y la expresión plena de las diferencias, sean estas culturales y/o lingüísticas. Los datos demográficos y sociolingüísticos de la región latinoamericana caracterizada por su multiétnicidad, su pluriculturalidad y su multilingüismo dan cuenta de aproximadamente cuatrocientos a quinientos idiomas amerindios diferentes que co-existen con lenguas criollas y con lenguas extranjeras diversas, producto de la migración desde diferentes continentes<sup>4</sup> El concepto de Interculturalidad<sup>5</sup> aparece en América Latina hace más de tres décadas asociado a las luchas y reivindicaciones de los pueblos indígenas de la región, que reclamaban y aún reclaman no sólo reconocimiento legal sino también la puesta en práctica de sus derechos (territoriales, culturales, educativos, entre otros) para el logro de una activa participación en la vida nacional. Así, la Interculturalidad si bien se propone como el inicio de un diálogo democrático entre culturas diversas, debe a su vez atender las situaciones desiguales en las que se establece este diálogo ya que como menciona el *Documento Balance y perspectiva de la Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina* (1999: 66-67) “... es muy difícil hablar de Interculturalidad en una situación de opresión en la que un sector social está disminuido. Para llegar a la Interculturalidad tenemos que ponerlos en un plano de relativa igualdad de condiciones.”

20. De tal modo, desde la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe se aspira a una Interculturalidad en la cual el conocimiento se construya en forma conjunta tomando en consideración, respetando y valorando las distintas formas de conocer y abordar el mundo. Otro de los aspectos que se presentan como desafío de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina en los



*Consejo Federal de Educación*

últimos años apunta a que la Interculturalidad, considerada como eje del sistema educativo (casos Bolivia, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Perú) o como transversal al mismo (Honduras, Chile, México), logre incidir en la población educativa en su conjunto. En este sentido, desde distintos foros de discusión se viene sosteniendo la importancia de que se enmarque la Educación Intercultural Bilingüe dentro de lo que se ha denominado una *Educación Intercultural para todos* cuyos fines no se restrinjan sólo a lo pedagógico sino a la formación de un nuevo tipo de sociedad intercultural donde se respeten y se valoren las distintas culturas y lenguas presentes en un país dado. Se enfatiza la necesidad de trascender el plano de las declaraciones y buenos deseos para pasar a la operativización pedagógica del concepto de Interculturalidad a fin de impregnar el quehacer cotidiano de las escuelas y sus relaciones sociales, para entonces proyectarse a ámbitos más amplios y llegar a la sociedad en su conjunto.

21. En el sistema educativo actual, la diversidad presente nos lleva a cuestionar las relaciones actuales entre lenguas y culturas ya que muchas veces éstas reflejan relaciones asimétricas y de poder al interior de las sociedades, entre lenguas o al interior de la propia lengua, sobre las que, desde la perspectiva de la Educación Intercultural Bilingüe, es necesario intervenir. En los casos en los que las lenguas ocupan un lugar de prestigio social y/o cultural, su uso y desarrollo implica un factor de fortalecimiento de la autoafirmación y la autoestima individual y social, esto no siempre es lo que ocurre con las lenguas indígenas. La lengua no es un componente más de la Interculturalidad, en muchos casos las lenguas y sus usos en las escuelas generaron las discusiones que iniciaron el camino de la Interculturalidad al interior de las aulas. Es más, el contexto sociolingüístico de nuestro país da cuenta de que la situación bilingüe e incluso plurilingüe es la situación natural de adquisición de lenguas de muchas personas en nuestro país. En Argentina, se hablan además del español alrededor de dieciocho lenguas indígenas<sup>6</sup> y al menos ocho de inmigración. Así, el bilingüismo o multilingüismo puede observarse tanto en zonas rurales como en zonas urbanas.
22. Si bien el castellano o español es la lengua predominante en las escuelas en lo que se refiere al uso que hacen los alumnos en las situaciones de aprendizaje, en muchas zonas del país nos encontramos con estudiantes



*Consejo Federal de Educación*

monolingües en alguna lengua originaria o de otros países (migrantes recientes) o con estudiantes que conviven en sus hogares con otras lenguas. Al hablar de multilingüismo, observamos que dentro del español conviven diferentes variedades del mismo. Habitualmente, el éxito escolar se mide sólo en función del dominio del español estándar y las lenguas indígenas o aquellas variedades dialectales, son vistas como inadecuadas, inapropiadas o deficientes, convirtiendo al bilingüismo/bidialectalismo o a la convivencia de lenguas y dialectos en un problema.

23. Cuestiones como la actitud de los hablantes respecto de sus lenguas, sus preferencias de uso, la percepción de los procesos lingüísticos y sus puntos de vista respecto a la adquisición, aprendizaje, enseñanza y el funcionamiento y uso de las lenguas resulta fundamental a la hora de comprender el entorno en el cual cada lengua se desenvuelve.
24. De tal manera, consideramos aquí que no es posible ver a la lengua desligada de los procesos sociales y culturales en los que sus hablantes participan. Establecer relaciones entre lengua y forma de vida contribuye fuertemente a la comprensión de los procesos idiomáticos que nos preocupan.
25. Cabe destacar que la lengua en sí misma constituye un producto cultural, histórico y social por lo que tampoco es posible considerarla desvinculada de los procesos políticos y socioeconómicos que influyen tanto en su funcionamiento como en su estructura. En contextos de opresión idiomática (de la cual se derivan las situaciones de diglosia) lo que ocurre en y con las lenguas puede encontrar explicación en las condiciones sociopolíticas y socioeconómicas en las cuales las lenguas nacen, crecen, se desarrollan y, en algunos casos también, mueren.
26. Los patrones culturales dominantes, en algunos casos, han provocado el desuso de lenguas indígenas, pese a ello las prácticas culturales distintivas de esos pueblos se han sostenido a lo largo del tiempo. Así, distintas prácticas sociales se encuentran vigentes y han permitido la recreación de las culturas e identidades de los Pueblos Indígenas. Por este motivo, si bien reconocemos el valor intrínseco de las lenguas se hace necesario subrayar el profundo



*Consejo Federal de Educación*

significado de todas las prácticas culturales que permiten comprender la cosmovisión particular de un pueblo.

**PRINCIPALES LÍNEAS DE POLÍTICA EDUCATIVA**

27. En relación a la propuesta establecida en el Plan Nacional de Educación Obligatoria aprobado por Resolución N° 79/09 del Consejo Federal de Educación, la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe se plantea la oportunidad y el desafío de propiciar desde el Estado Nacional la instauración y /o la consolidación de la misma en cada uno de los sistemas educativos provinciales y de la ciudad de Buenos Aires, como así también de generar los mecanismos de participación y gestión que contribuyan a su articulación federal. El acceso a la escolarización, la permanencia en tiempo y forma en los diferentes trayectos educativos, la calidad educativa desde las prácticas pedagógicas como así también desde la gestión institucional, confluyen en los tres pilares de la política educativa establecida en la Ley de Educación Nacional:

1. Equidad, Igualdad e Inclusión
2. Calidad de la oferta educativa
3. Fortalecimiento de la gestión institucional

28. En este sentido, el Plan de Educación Obligatoria coloca además a esta Modalidad ante el desafío de generar estrategias y líneas de acción que permitan visualizar la problemática de la EIB al interior del sistema educativo al tiempo que garantice las condiciones para promover y asegurar el derecho a la educación de los niños, jóvenes y adultos indígenas, la formación adecuada de sus docentes y el necesario fortalecimiento de la Modalidad al interior de los Ministerios Nacional y de cada una de las Jurisdicciones, así como la promoción de la participación indígena real y efectiva como mecanismo de consulta permanente.

29. La Educación Intercultural Bilingüe demanda el diseño de estrategias pedagógicas significativas con alumnos y alumnas y con su entorno de pertenencia, a fin de llevarlas a la práctica cotidiana para construir, a partir de una lectura de contexto comprensiva e integral, nuevos modos de acceder a conocimientos y prácticas escolares necesarias adecuadas a cada Nivel y



*Consejo Federal de Educación*

atinentes a contribuir al mejoramiento de vida del conjunto y la superación de situaciones de desigualdad.

30. Los proyectos de desarrollo institucional y curricular interculturales atenderán en su diseño y ejecución, a las particularidades socioculturales y sociolingüísticas de sus destinatarios, tanto en zonas rurales como urbanas, dada la necesidad cada vez más urgente, de avanzar en la construcción de una sociedad intercultural que acredite nuevas formas de relación interpersonal y de construcción social equitativas.
31. La incorporación del enfoque intercultural en la educación obligatoria implica analizar problemáticas presentes en todo el sistema educativo, pero que desde la modalidad de EIB adquieren singularidad en función de las particularidades de los pueblos originarios. Los problemas y desafíos que surgen en función de estas políticas adquieren particularidades desde el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe en cada uno de los niveles. A continuación expondremos las propuestas específicas para cada nivel.

***Nivel Inicial***

La igualdad desde el nivel inicial

32. El Ministerio de Educación prevé conjuntamente con las provincias la obligatoriedad de la educación inicial a través de la cobertura de la sala de cinco años. Por lo tanto, la incorporación al sistema educativo de estos niños, especialmente aquellos de comunidades alejadas de los centros urbanos, es el objetivo que debe orientar la acción educativa desde el enfoque intercultural. Lograr la incorporación de los niños/as de las comunidades y pueblos indígenas implica un alto desafío para la EIB en el sentido de identificar la población originaria dentro del conjunto del sistema al cual no acceden desde ciclos más tempranos de la escolarización.

La calidad desde el Nivel Inicial

33. La Modalidad de EIB intenta abordar la interculturalidad basada en el conocimiento del otro, interpellando las subjetividades de los actores con el fin de avanzar hacia una perspectiva dialógica entre docentes, madres cuidadoras, educadoras infantiles comunitarias y la comunidad educativa en



*Consejo Federal de Educación*

general. Cuestiones como la valoración cultural indígena, las prácticas de crianza instaladas en las comunidades y los hábitos desarrollados en la educación familiar serán los puntos de partida que necesariamente deberán ser incorporados por los circuitos de atención infantil. Por ello, hablar de la Modalidad de EIB en el Nivel Inicial implica la necesidad de interrogarnos sobre cómo se aprende y cómo se enseña, sobre maneras distintas de percibir el mundo, de comprender, producir, experimentar y comunicar conocimientos y prácticas, y de relacionarse con otros, con el ambiente y su entorno. Es competencia de la Modalidad de EIB en este Nivel comprender, valorar y significar qué es aprender y enseñar en las comunidades indígenas, leer las distintas realidades y dar cuenta de los conocimientos de raíz pedagógica, psicológica y didáctica de las comunidades de pertenencia. Es decir, apropiarse efectivamente de la tarea de educarse unos con otros. En este sentido, el aporte de la modalidad EIB al Nivel Inicial será de suma importancia siempre y cuando la escuela trabaje en forma conjunta con la comunidad, escuchando y atendiendo sus necesidades y respetando sus pautas culturales. Es importante que los niños sean escolarizados teniendo en cuenta sus ritmos, tiempos y conocimientos previos, enriquecidos por el transmitido por sus mayores y el de su entorno natural. Sólo de este modo los aprendizajes serán significativos. Cultura, cosmovisión, religión, juegos, música, cantos, melodías, relatos forman parte de conocimientos ancestrales, transmitidos de boca en boca y muchas veces en la propia lengua materna que apoyan los procesos de enseñanza y de aprendizaje presentes y futuros y otorgan a los niños un marco de seguridad y confianza que favorece el inicio de una trayectoria escolar exitosa. El juego es vital en la enseñanza inicial pues los niños descubren con él y en él formas de relacionarse socialmente y reglas de la cultura a la que pertenecen. Las comunidades indígenas poseen gran cantidad de juegos, muchos de ellos relacionados con la naturaleza y los modos de reciprocidad que se establecen entre quienes la comparten que es importante se consideren en las propuestas interculturales. Como estrategia didáctica, los juegos son instrumentos para el desarrollo de las estructuras de pensamiento, aportan a capacidades intelectuales y prácticas y crean el ambiente óptimo para dinamizar capacidades comunicativas. Los conocimientos, saberes, experiencias, habilidades, estrategias, recursos y modos de aprender, que caracterizan las enseñanzas y aprendizajes de sus ambientes de pertenencias



*Consejo Federal de Educación*

deben ser reconocidos y considerados como constitutivos durante toda la trayectoria escolar, en función de indicadores de equidad, calidad y pertinencia significativa y funcional, que debe alcanzar el sistema educativo y que es ineludible instituir y universalizar en la Modalidad. Es decir que, una de las finalidades de la Modalidad de EIB es favorecer el respeto y valoración de pautas lingüísticas y culturales propias de los niños y niñas indígenas, y atender desde allí a su trayectoria de escolarización.

34. Corresponde al Nivel Inicial propiciar en los niños y niñas aquellas capacidades lingüísticas con las que avancen en la alfabetización inicial en su lengua materna y en estrategias necesarias para la adquisición del español como segunda lengua cuando el contexto lo requiera. De esta manera se afianzará la adquisición de capacidades lingüísticas más complejas que lo habiliten en los sucesivos niveles de la enseñanza obligatoria.

35. Merecen especial atención los contextos de lenguas en contacto o en situación de bilingüismo disfuncional, de diglosia, donde las lenguas originarias han sido explícitamente debilitadas o impedidas. Es importante destacar, llegado este punto, que las capacidades lingüísticas se adquieren, desarrollan y manifiestan naturalmente a través de la lengua materna, y a partir de ellas se aprenden y desarrollan segundas y/o terceras lenguas. Es decir, que la experiencia lingüística previa de los niños influye y determina el aprendizaje sucesivo de otras lenguas. La identificación de los niños y niñas como actores, agentes, productores y transmisores de cultura -capaces de ser, hacer y conocer- constituye el punto de partida para la elaboración de diagnósticos sociolingüísticos institucionales, que permitan la posterior organización de propuestas pedagógicas interculturales específicas.

El fortalecimiento de la gestión institucional desde el Nivel Inicial

36. Será necesario el acompañamiento de los docentes del nivel que atienden poblaciones de niños/as indígenas, quienes presentan otras formas culturales, variedades lingüísticas, otros saberes instalados, los cuales se transmiten en sus prácticas cotidianas. Atento a ello será un desafío para la EIB desarrollar modelos pedagógicos alternativos, flexibles e inclusivos, de modo tal de asegurarnos la plena y adecuada inserción de los niños/as en el nivel,



*Consejo Federal de Educación*

promoviendo situaciones de aprendizaje que involucren crecimiento en todas las manifestaciones del sujeto -emocional, social, cognitivo, lingüístico, psicomotriz- partiendo de la pertinencia del enfoque intercultural.

37. La Modalidad de EIB debe contribuir a la construcción de relaciones educativas nuevas y diversas entre poblaciones, organizaciones e instituciones sociales y culturales, considerando la situación escolar como dinámica. Responder con significatividad desde el Nivel Inicial a las necesidades educativas de los ambientes y contextos diversos que conforman los Pueblos Originarios de nuestro país y sus comunidades, indica adecuarse y diferenciarse en su diseño y ejecución, considerando las características sociolingüísticas y socioculturales de los alumnos y alumnas indígenas y no indígenas que asisten a los Jardines, partiendo de la premisa que la familia y la comunidad de pertenencia constituyen el primer centro de relación y acción desde donde se propicia la conformación de la identidad personal y colectiva .
38. Forma parte de este compromiso considerar la necesidad de formación de los docentes indígenas y no indígenas para la Modalidad en el Nivel, a fin de dar respuesta efectiva, concordante con la Ley de Educación Nacional y las diversas realidades jurisdiccionales. Las instituciones educativas destinadas a la primera infancia, a través sus trayectorias, están llamadas a resignificar e instrumentar prácticas educativas en itinerarios didácticos interculturales, sustentados en una perspectiva educativa holística y dinámica que incluyan modos de conocer intuitivos, creativos y físicos, que desarrollen capacidades para seguir aprendiendo a aprender, a ser, a hacer, a vivir con otros, recuperando diferentes realidades de los contextos social, cultural e histórico de la vida comunitaria.
39. Ello requiere avanzar en intervenciones didácticas que partan de la identificación, organización y selección de saberes y formas socioculturales y lingüísticas propias de la socialización primaria, que contengan significados, fundamentos, interpretaciones, habilidades, lenguajes, creencias, sentimientos, actitudes, intereses y pautas de comportamiento, propias de identidades, contextos y edades de los niños y niñas destinatarios.





*Consejo Federal de Educación*

40. El goce estético y la imaginación infantil – uno de los basamentos del nivel inicial – adquiere relevancia y particularidad desde la EIB a través de la recuperación de las prácticas comunitarias, donde las voces y sus producciones se amplían desde la mirada de la cultura propia. Por ello se torna necesario instalar –como forma de fortalecimiento institucional- la sistematización de experiencias a partir de la recreación de los saberes transmitidos por las comunidades, siendo propicio redimensionar y valorar su bagaje cultural y sus producciones.
41. Es recomendable favorecer la producción de recursos didácticos en lenguas indígenas y en español, a partir de contenidos propios de los pueblos originarios, elaborados por los educadores indígenas con la finalidad de aportar al desarrollo intercultural en el Nivel Inicial. Así se contribuirá al desarrollo pedagógico de la alfabetización inicial en lenguas y con las culturas indígenas.
42. En aquellos casos de niños indígenas no hablantes o semihablantes de la lengua originaria de su comunidad, es recomendable plantear la enseñanza de la misma como segunda lengua si sus adultos mayores la conservan de algún modo, a los fines de favorecer la comunicación y transmisión intergeneracional a la vez que contribuir a la preservación de las lenguas indígenas.

***Nivel Primario***

La igualdad desde el nivel primario

43. La modalidad enfrenta en este nivel un doble desafío:
  - i. Por un lado lograr la plena incorporación, permanencia y egreso en el nivel de toda la población perteneciente a las comunidades. Para el logro de la plena cobertura es imprescindible contar con el apoyo de líneas de acción afines que permiten que los niños/as que viven en zonas alejadas y colaboran en la producción familiar, sean partícipes del pleno ejercicio del derecho a la educación. Debemos tener el reaseguro de que las políticas socioeducativas que se implementen para sostener la escolaridad, conjuntamente con las acciones coordinadas federalmente permitan incidir sobre la calidad de los aprendizajes y disminuir efectivamente la deserción y el fracaso escolar.



*Consejo Federal de Educación*

- ii. Paralelamente al logro de la igualdad será necesario contar con la presencia de maestros interculturales y bilingües en forma gradual y constante, situación que facilitará el conocimiento particular del alumno perteneciente a las distintas etnias aborígenes. La idoneidad por parte del docente en el manejo de las lenguas maternas y pautas culturales de la población es el elemento indispensable para la construcción de los conocimientos por los alumnos, que les permitirá adquirir las competencias básicas del nivel.
44. Las propuestas pedagógicas interculturales pondrán especial atención en el conocimiento y la valoración de los pueblos originarios de nuestro país, favoreciendo la construcción democrática de ciudadanía, jerarquizando en todas las áreas los conocimientos y prácticas de las culturas indígenas, en los distintos dominios en los que éstas se expresan, brindando el reconocimiento y legitimidad escolar de los repertorios culturales, lingüísticos y éticos que permitan a los niños y niñas indígenas insertarse en los diversos ámbitos de la sociedad plural con una identidad afirmada en condiciones de igualdad con el conjunto de los conciudadanos. La Educación Intercultural Bilingüe en el Nivel Primario necesita de escuelas que hagan efectiva una educación con reconocimiento de las lenguas indígenas y de sus respectivas variedades como instrumentos privilegiados de la comunicación familiar y socialización primaria, de la consolidación de la propia identidad, y como recurso estratégico para la comprensión, apropiación y producción del conocimiento.
45. Cabe resaltar que con frecuencia, en las trayectorias escolares, el éxito escolar se mide sólo en función del dominio del español estándar y aquellas variedades no estándares (indígenas o no), son vistas como inadecuadas, inapropiadas o deficientes, convirtiendo al bilingüismo o la convivencia con otras lenguas/variedades como un problema. Es necesario revisar ideas instaladas como que el fracaso escolar o la deserción, para el caso de miembros de pueblos originarios, están relacionados con el hecho de hablar una lengua indígena, como si el problema fuera la “lengua” y no en las ofertas que no consideran las lenguas en la que los estudiantes construyen conocimientos en el ámbito familiar y comunitario. Por ello, el nivel primario deberá superar estas dificultades promoviendo trayectorias escolares que consideren las lenguas de uso de los estudiantes indígenas



La calidad desde el Nivel Primario

46. El mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, la disminución del fracaso escolar revirtiendo indicadores de repitencia y abandono y la alfabetización plena de los alumnos son los objetivos fundamentales que compartimos con este nivel. Consecuentemente será prioritario definir estrategias conducentes al trabajo con las escuelas que garanticen las condiciones de acceso, permanencia y egreso con calidad en tiempo y forma. Desde la Modalidad de EIB se proseguirá con lo trabajado en el Nivel Inicial, ampliando y complejizando las propuestas curriculares desde un enfoque intercultural que involucre el tratamiento de las lenguas y las culturas. Sólo a partir del manejo de las lenguas y las culturas será posible avanzar en la consolidación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios aprobados por el Consejo Federal de Educación y los diseños curriculares provinciales.
47. Se propone específicamente, el uso intensivo, sistemático y creativo de las bibliotecas escolares y el diseño de situaciones innovadoras de aprendizaje y disfrute de la lectura dentro y fuera de la escuela, favoreciendo la participación de la comunidad de pertenencia y la producción de sus propios textos. De este modo, resulta de vital importancia el planteo de nuevos enfoques en relación con los libros que circulan en las escuelas. Estos enfoques deberán aprovechar el uso de libros escritos en diferentes lenguas como así también la formulación de variadas actividades con ellos. Asimismo, debería pensarse en estrategias específicas para el aprovechamiento de nuevas tecnologías y recursos en otros lenguajes.
48. Proponer el tratamiento “amable con el saber local” invita a reflexionar y asumir un compromiso pedagógico basado en el respeto por la diversidad cultural y lingüística. Hasta ahora la enseñanza de la lengua, tanto en el currículum oficial como en la práctica pedagógica, sigue centrada en el código escrito; de esta manera persiste la exclusión y desvalorización de la lengua oral con la que llegan muchos niños/as a la escuela.
49. En la enseñanza de las ciencias exactas, naturales y sociales el enfoque de la EIB será enriquecedor y complementario, ya que desde este lugar se debe tender al abordaje del conocimiento desde las cosmovisiones de los pueblos



*Consejo Federal de Educación*

originarios, a los fines de instalar en el sistema la revisión de los parámetros desde los cuales éste se construye. Para ello, resulta fundamental que la escuela genere estrategias de participación de miembros de los pueblos indígenas para así incorporar en los procesos de enseñanza otras voces y otros conceptos. Esta presencia de miembros de pueblos indígenas plantea la necesidad de contar con nuevas figuras dentro del ámbito institucional. La incorporación gradual y sostenida en el tiempo de tutores u orientadores permitirá el acompañamiento de los alumnos del nivel a lo largo de su trayectoria escolar, contribuyendo así al fortalecimiento del proceso educativo individual y/o grupal de los alumnos indígenas.

50. La Educación Intercultural Bilingüe se plantea el fortalecimiento de los vínculos de los alumnos/as con sus referentes y el entorno cultural inmediato y sostiene, sobre la base de la autoestima y la autovaloración de lo aprendido en la familia y en la comunidad, la apropiación selectiva y crítica de conocimientos, saberes y prácticas de diversos contextos culturales, que contribuyan a mejorar sus condiciones de vida.
51. Desde esta perspectiva, la EIB consolida los vínculos de las personas con su cultura y lengua materna, a la vez que aporta al fortalecimiento de las diversas identidades en una sociedad pluricultural y en condiciones de generar nuevas dinámicas de relación social, basadas en la dignidad de poder reconocerse y ser reconocido y valorado en lo que cada uno es.
52. La Educación Intercultural Bilingüe requiere, por un lado, la valoración y validación institucional de las formas de aprender y los modos de participar en los procesos de la educación de los estudiantes en sus comunidades de pertenencia, diversos en cada cultura; por otro, una práctica pedagógica dialógica y la construcción de itinerarios esenciales para el desarrollo de la identidad social, cultural y lingüística de los alumnos y alumnas, eximiendo de todo estereotipo folklórico o inspirado en representaciones sociales conducentes al apartamiento de colectivos culturales diversos. Siguiendo a P. Freire “no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos”.<sup>7</sup>



*Consejo Federal de Educación*

53. En este sentido los modelos educativos que se puedan originar en contextos de diversidad cultural deben reafirmar la condición identitaria del sujeto y la diversidad cultural como un valor en sí mismo. De allí que una escuela donde se considere a la Modalidad de EIB deba abrir a posibilidades aún no suficientemente descubiertas ni transitadas en el camino de enseñar y aprender unos de otros y unos con los otros. Las instituciones educativas de educación primaria con población indígena podrán delinear itinerarios de investigación participativa con métodos, recursos y actividades inherentes, para acceder, profundizar y comunicar conocimientos y prácticas vigentes de las respectivas culturas originarias, y desde esa visión, de manera integrada y sistémica, instalar y afianzar en la Educación de Modalidad Intercultural Bilingüe núcleos de aprendizaje significativos y relevantes, para favorecer el crecimiento de la institución escolar con nuevas instancias de construcción de conocimientos de manera colectiva. Este proceso dialógico deberá atender a la diversidad de zonas rurales y urbanas, a fin de construir instituciones que contemplen la Modalidad de EIB con identidad y que aporten a nuevas relaciones humanas, con calidad creciente, conectadas a las necesidades y preocupaciones cotidianas de los niños y las familias, partícipes cambios que superen las desigualdades socioeconómicas históricas.

El fortalecimiento de la gestión institucional desde el nivel primario

54. El proceso en el que se ha desarrollado esta Modalidad cobra una relevancia fundante en el Nivel Primario, ya que ha sido éste el Nivel destinatario de los primeros Auxiliares Docentes Indígenas, quienes se asumieron como referentes comunitarios en el campo educativo, y que iniciaron su desempeño en algunas de las provincias -Salta, Chaco, Formosa- con fuerte presencia indígena principalmente a partir de la instalación de la democracia. De ahí que merezcan atenta reflexión tanto la construcción y el afianzamiento de la Modalidad en el Nivel, cuanto la formación y el desarrollo profesional de sus docentes indígenas y no indígenas para el fortalecimiento de la gestión institucional en el nivel primario.

55. La Modalidad de EIB requiere equipos interculturales docentes que instalen ámbitos de intercambio y enriquecimiento intercultural mutuo, que fortalezcan espacios de coherencia institucional con dinámicas educativas de crecimiento,



*Consejo Federal de Educación*

y que aporten a la participación protagónica de las comunidades indígenas y de sus referentes culturales en la reflexión y definición de acciones que garanticen un perfil institucional de calidad. La Educación Primaria intercultural requiere fortalecimiento para contribuir a la participación comunitaria y a los procesos identitarios de los pueblos.

***Nivel Secundario***

La igualdad desde el nivel secundario

56. La Modalidad incorporada en el nivel secundario implica dar respuestas frente a varios desafíos tal como lo explicita el Documento Transformación de la Educación Secundaria:

- Por un lado ampliar y asegurar el acceso, permanencia y egreso en este trayecto escolar de los adolescentes pertenecientes a los pueblos originarios – en concordancia con la obligatoriedad establecida por la Ley de Educación Nacional-
- Asimismo es necesario ampliar el acceso de adolescentes, jóvenes y adultos que abandonaron los estudios secundarios, sea en zonas urbanas y/o rurales, diseñando formatos alternativos al trayecto común, permitiéndoles así completar sus estudios obligatorios.

57. La igualdad se relaciona con el planteo de estrategias de gestión institucional que permitan que los docentes a cargo de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas cuenten con suficiente conocimiento y experiencia relacionada con los saberes propios de los pueblos. Desde esta concepción, la legitimidad social de estos jóvenes se ve favorecida y sostenida por cuanto, a partir de la apertura de nuevos canales de comunicación basados en el conocimiento del otro, se estimula la incorporación y la permanencia en las instituciones.

58. Al hablar del Nivel Secundario obligatorio es necesario considerar una cobertura amplia y extensiva del sistema educativo en las comunidades indígenas, para que más adolescentes, jóvenes y adultos indígenas puedan estar incluidos de manera real y efectiva en la escuela, velar por una cobertura social que garantice la permanencia y promoción con calidad, con una



*Consejo Federal de Educación*

organización institucional que tenga en cuenta la participación comunitaria. En este sentido, es necesario lograr la participación protagónica de cada comunidad en la reflexión y definición de acciones que garanticen una educación de calidad para todos. La participación de estudiantes en una escuela secundaria intercultural deberá crecer en calidad y diversidad temática, alentando y favoreciendo capacidades y competencias individuales y colectivas para desarrollar conocimientos y prácticas pedagógicas productivas, artístico-artesanales, científico-tecnológicas que caracterizan la equidad de los crecimientos sociales, a los que el conjunto de las comunidades y familias indígenas aspiran.

La calidad desde el Nivel Secundario

59. La calidad en el nivel secundario se mide a través de los operativos nacionales de evaluación administrados en el país desde las últimas décadas. En éstos se manifiestan fundamentalmente problemas en el rendimiento de los alumnos que son expresados en la toma de las pruebas de Lengua y Matemática correspondientes al último año de ese tramo escolar. Sólo el 58% y el 64% de rendimiento satisfactorio en las áreas de Lengua y Matemática respectivamente son indicadores de las dificultades de aprendizaje que pueden conducir al fracaso escolar.
60. Desde la Modalidad se comparte con el Nivel secundario el problema de la exclusión: por un lado la de los jóvenes no escolarizados, tanto los pertenecientes a las zonas rurales como urbanas y por otro lado, la realidad de los jóvenes cuya trayectoria escolar marcada por el fracaso culmina en altos niveles de deserción.
61. En respuesta a este diagnóstico, desde esta Modalidad se plantea el desafío de incorporar en las escuelas la figura de tutores interculturales que den respuestas estas cuestiones a partir de la paulatina instalación en las instituciones educativas, los mismos deben garantizar la plena inserción de los alumnos en el ámbito escolar, acompañándolos en sus trayectorias escolares y considerando sus cosmovisiones propias.
62. La participación de los estudiantes en la vida de la escuela tenderá a fortalecer un gobierno escolar democrático. Desde este aspecto la



*Consejo Federal de Educación*

construcción de ciudadanías interculturales se convierte en un propósito propio del nivel que se verá enriquecido con el enfoque específico de la Modalidad, en la medida en que el diálogo por y con el otro se vea fortalecido. La escuela secundaria desde el enfoque intercultural bilingüe tiene posibilidades de abrir nuevas direcciones para el tratamiento del conocimiento, diseñando estrategias que permitan otros planteos en este sentido. Avanzar en la interpelación a los conocimientos desde la mirada intercultural implica elaborar estrategias para efectuar una transposición didáctica alternativa a la ya presentada en las propuestas didácticas. Permitir la manifestación de prácticas productivas propias de los pueblos originarios, como así también artístico - artesanales, históricas y de organización social, de relación con el mundo de la naturaleza y de construcción de saberes según su cosmovisión, se convierten en ejes de apropiación de las comunidades indígenas.

63. En este sentido y profundamente imbricado con las pautas culturales, el abordaje y/o la profundización de la enseñanza intercultural bilingüe buscará recuperar las miradas e interpretaciones que los pueblos originarios hacen sobre su identidad social y cultural. De ahí que la Modalidad de EIB en el Nivel aporte a nuevas formas de investigación, construcción y apropiación de saberes que caracterizan los distintos ambientes culturales de los Pueblos Originarios. Resulta de vital importancia abordar las características del perfil de egresado de la escuela secundaria como sujeto autónomo, crítico, reflexivo, respetuoso de la diversidad cultural y, a la vez, dignificado en el reconocimiento de su identidad, en función de una participación ciudadana activa y responsable. Se hace ineludible instrumentar a la escuela secundaria para la Modalidad de EIB con orientaciones y materiales que contribuyan decidida y explícitamente a la tarea de profundizar el conocimiento, seleccionarlo, organizarlo, secuenciarlo, convalidarlo y evaluarlo, de modo tal que se establezcan relaciones en los distintos campos con una perspectiva dialógica para el intercambio y el enriquecimiento intercultural mutuo.

El fortalecimiento de la gestión institucional desde el nivel secundario

64. Afianzar la escuela secundaria desde la Modalidad de EIB con perfiles que respondan a las necesidades y expectativas de los estudiantes indígenas y de sus comunidades, en consonancia con la política educativa puesta en marcha





*Consejo Federal de Educación*

a partir de la Ley de Educación Nacional, demanda formación en servicio, programada y orientada, con directivos y docentes con la especificidad que necesita la EIB y que aporten, como se ha reiterado, a la instalación de nuevos escenarios locales, provinciales, regionales y nacionales. Ello requiere avanzar en acuerdos programáticos en diferentes ámbitos institucionalizados en el Sistema, basados en principios pedagógicos que democratizen y orienten la gestión institucional y sustenten prácticas pertinentes al Nivel en la Modalidad de EIB; requiere dar cuenta de ello a través de un desarrollo orgánico e institucional que vincule a ambos, Modalidad y Nivel, en una práctica articulada, sistemática y sistémica.

**Educación de jóvenes y adultos**

65. La educación de jóvenes y adultos fija como meta la planificación de acciones para propiciar la finalización de estudios secundarios. En tal sentido la modalidad EIB puede aportar una mirada alternativa para quienes intervendrán en la implementación del plan de finalización de estudios secundarios. Así, la intervención de estos actores, partícipes de su propia cultura, posibilitará la construcción de una comunidad de aprendizajes favorecedora de los propósitos mencionados. Los jóvenes y adultos indígenas que no finalizaron la educación secundaria como también aquellos que aún transitan la educación primaria en centros específicos, deberán ser objeto de un tratamiento más dinamizador en su trayectoria escolar. A tal fin deberán generarse escenarios alternativos de aprendizaje, como así también nuevos roles a cumplir por los actores que participen en el sistema o fuera de él -animadores socioculturales (artesanos, músicos, etc.) de una comunidad, tutores de diferentes proyectos - quienes intervendrán en la implementación del plan de finalización de estudios secundarios.

**Formación Docente**

66. La formación docente inicial y continua tal como se encuentra expresada en los lineamientos generales de la Ley de Educación, representa un punto central para una educación de calidad en el sistema educativo nacional. En lo que respecta a la Modalidad EIB ya se ha hecho referencia al art. 53, inc. b , por el que se establece la responsabilidad del Estado de garantizar la



*Consejo Federal de Educación*

formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.

67. En concordancia con ello, desde esta Modalidad se propician acciones coordinadas y en articulación con el Instituto Nacional de Formación Docente – INFD-. Desde una perspectiva intercultural y bilingüe se requiere de docentes debidamente preparados, capaces de propiciar y fortalecer la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en todas las escuelas y aulas del país. La pedagogía de la Educación Intercultural Bilingüe se constituirá como tal en la medida en que cuestione las subjetividades construidas a lo largo de la historia -tanto del docente como del sujeto de aprendizaje-, producto de relaciones hegemónicas traducidas en prácticas docentes y secuencias de aprendizajes que soslayaron la pertenencia cultural y lingüística de los Pueblos Indígenas. Esta mirada crítica deberá rever los currículos estatuidos a los fines de considerar la incorporación de saberes y conocimientos de los distintos pueblos y culturas.
68. Los lineamientos curriculares dentro de la formación docente tienen como meta una educación abierta, crítica, igualitaria y participativa, en el caso de las poblaciones lingüística y culturalmente diversas esta participación implica la necesidad de garantizar el poder de decisión e intervención de los pueblos y comunidades involucrados. Significativa y fundamental consideración merece la formación de docentes para la Modalidad de EIB, tanto inicial como continua, con las particularidades que cada nivel requiera, ya que los docentes constituyen la columna vertebradora de las instituciones educativas, y son ellos quienes desarrollan estrategias específicas para el logro de igualdad de oportunidades en las escuelas. Otro aspecto ineludible de la formación docente para la Modalidad es la preparación para la práctica permanente del diálogo intercultural, del aprendizaje orientado a los procesos de desarrollo personales y colectivos con equidad, del acompañamiento a las comunidades indígenas y no indígenas en el crecimiento educativo que les concierne, a participar en ámbitos locales, provinciales, regionales y nacionales. La propuesta formadora está llamada a articular conocimientos y competencias, modos de aprender, desarrollar y comunicar lo indígena desde un posicionamiento de igual relevancia con respecto a los conocimientos y validaciones de los denominados saberes universales y sus contenidos



*Consejo Federal de Educación*

escolarizados. Es necesario que los docentes para la Modalidad de EIB puedan conocer y/o profundizar el conocimiento indígena en sus significados y modalidades de construcción, y las dinámicas que han desarrollado los pueblos originarios y sus comunidades para aprender de otras culturas. Generar el ámbito de formación específica necesario para que la Modalidad se consolide significará responder a una demanda sentida y a un derecho garantizado, representará aportar de manera integral, efectiva y concurrente a que la EIB gane organicidad y coherencia en el sistema educativo nacional, tal como expresa la política educativa nacional expresada en su dimensión federal y en la trayectoria histórica que llevan las distintas jurisdicciones y las comunidades de los pueblos originarios.

69. La Modalidad EIB en articulación correspondiente con el INFD y las Jurisdicciones, construirán desde esta nueva perspectiva, una formación docente con la especificidad que la Modalidad requiere en cada nivel de la Educación Obligatoria. Actualmente son dos las Jurisdicciones que ya cuentan con carreras de Profesorado Intercultural Bilingüe; debiendo éstas fortalecerse y extenderse. Otras provincias ofrecen o están en proceso de incorporar orientaciones en EIB en la carrera de Profesorado de Educación primaria o postítulos en Interculturalidad.



**Anexo**

Población de 10 años o más y tasa de alfabetismo por pueblo indígena y región muestral. Años 2004-2005			
Pueblo indígena	Región muestral	Población de 10 años o más	Tasa de alfabetismo <sup>2</sup> de
Mbyá guaraní	Misiones	2.498	70,6
Wichí	Chaco, Formosa y Salta	24.240	76,6
Toba	Chaco, Formosa y Santa Fe	32.457	80,5
Pilagá	Formosa	2.723	80,9
Chorote	Salta	1.408	84,0
Tapiete	Salta	307	86,0
Mocoví	Chaco y Santa Fe	8.675	88,2
Guaraní	Jujuy y Salta	5.171	89,4
Tupí guaraní	Jujuy y Salta	4.568	89,4
Chulupí	Formosa y Salta	315	89,5
Kolla	Jujuy y Salta	39.035	91,1
Ava guaraní	Jujuy y Salta	11.698	92,4
Chané	Salta	1.398	92,4
Mapuche	Chubut, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego	60.216	92,5
Tehuelche	Chubut y Santa Cruz	3.470	92,7

<sup>2</sup> Tasa neta de alfabetismo: muestra la incidencia del alfabetismo en la población de 10 años y más. Es el cociente entre la cantidad de personas de 10 años y más que saben leer y escribir en castellano/español y el total de población de 10 años y más por cien. (Cf. <http://www.indec.gov.ar/ecpi>).



Consejo Federal de Educación

Huarpe	Mendoza, San Juan y San Luis	10.481	94,3
Tehuelche	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	1.422	94,4
Rankulche	La Pampa	3.789	94,8
Diaguita/ calchaquí	Diaguita Catamarca, Córdoba, La Rioja, Santa Fe y Santiago del Estero	4.812	95,3
Diaguita/ calchaquí	Diaguita Jujuy, Salta y Tucumán	10.972	96,3
Kolla	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	8.727	96,4
Tupí guaraní	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	6.974	97,5
Mapuche	La Pampa y Resto de la Provincia de Buenos Aires	15.494	97,9
Toba	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	11.565	98,1
Tupí guaraní	Corrientes, Entre Ríos, Misiones y Santa Fe	166	98,2
Comechingón	Córdoba	4.226	98,7
Diaguita/ calchaquí	Diaguita Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	4.902	98,7
Guaraní	Corrientes, Entre Ríos, Misiones y Santa Fe	1.942	98,7
Guaraní	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	8.028	98,7
Charrúa	Entre Ríos	565	98,9
Mapuche	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	7.448	98,9
Huarpe	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	1.020	99,3
Rankulche	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	1.151	99,6
Ava guaraní	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	2.143	99,9
Ava guaraní	Corrientes, Entre Ríos, Misiones y Santa Fe	271	100,0
Ona	Tierra del Fuego	253	100,0
Ona	Ciudad de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires	92	100,0



Población que habla y/o entiende LO según pueblo y porcentajes de alfabetismo.

Pueblo	Hablan y/o entienden LO	Alfabetismo
Pilagá	99,2 %	80,9 %
Mbyá guaraní	97,3 %	70,6 %
Chorote	96,2 %	84,0 %
Wichí	93,6 %	76,6 %
Toba	78,0 %	80,5 %
Tapiete	71,3 %	86,0 %

FUENTE: Datos de la ECPI 2004-2005. Tomado de Machaca, 2007. Informe 5 Documento propositivo para la gestión y planificación de la EIB en contextos rurales, en articulación con Formación Docente.