

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN SANTIAGO DEL ESTERO, ¿MITO O REALIDAD?¹⁶

Petrona Elsa Trejo¹⁷, Eve Luz Luna¹⁸ y Maria Ines Soria¹⁹
Universidad Nacional de Santiago del Estero. Argentina

Recibido el 13 de agosto de 2014

Aceptado para su publicación el 18 de septiembre de 2014

RESUMEN: La Educación Intercultural Bilingüe constituye actualmente una política de Estado en la República Argentina ya que el sistema educativo está regido por un nuevo marco legal, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 promulgada en el año 2006. Este nuevo texto preceptivo dispone la aplicación de la EIB, una de las ocho modalidades que atraviesan la educación en todo el territorio nacional. No obstante, la Constitución Nacional, nuestra carta magna, también establece en su artículo 75 inc. 17: "Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural...", lo que constituye un fuerte mandato para la atención a la diversidad en todos los ámbitos de la vida ciudadana en general y en el sector educativo en particular.

Palabras claves: Educación intercultural, bilingüe, identidad, derecho.

RESUMO: A educação intercultural bilíngue e atualmente uma política de estado na República da Argentina já que o sistema educativo esta regido por um novo marco legal, a Lei Nacional de Educação N° 26.206 promulgada no ano 2006. Neste novo texto preceptivo dispõe a aplicação da EIB, uma das oito modalidades que atravessam a educação em todo o território nacional. Não obstante, a constituição nacional, nossa carta magna, também estabelece seu artículo 75 inc. 17: "garantir o respeito a sua identidade e o direito a uma educação bilíngue e intercultural..." o que é um forte mandato para atenção da diversidade em todos os âmbitos da vida cidadã em geral e no setor educativo em particular.

Palavras-chaves: Educação intercultural, bilíngue, identidade, direito.

Como citar este artículo: Trejo, P., Luna, E. y Soria, M. (2014). La Educación Intercultural Bilingüe en Santiago del Estero ¿Mito o realidad?. *Revista Uturunku Achachi* (Vol.3), pp.81-100 Recuperado de: uturunkuachachi.academialatinoamericana.org

¹⁶ Una primera versión de este escrito fue presentado en la Mesa de Trabajo: Pueblos Originarios y Educación Superior, desarrollada entre los días 14 y 15 de Noviembre del 2013 en las IV Jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales, organizadas por la Universidad Nacional de Jujuy.

¹⁷ Profesora Adjunta de la Cátedra Sociolingüística y Educación en la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Lengua Quichua, Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud (UNSE). Correo electrónico: naeltrejo@hotmail.com

¹⁸ Ayudante de Primera Diplomado de Literatura Argentina, Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Lengua Quichua, Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud (UNSE). Correo electrónico: eveluzluna@hotmail.com

¹⁹ Miembro del Equipo Diplomado en Lengua Quichua, Técnico de Nivel Superior. Ministerio de Educación de Santiago del Estero. Correo electrónico: maria_ines3@hotmail.com

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y JURÍDICOS DE LA EIB

La Educación Intercultural Bilingüe constituye actualmente una política de Estado en la República Argentina ya que el sistema educativo está regido por un nuevo marco legal, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 promulgada en el año 2006. Este nuevo texto preceptivo dispone la aplicación de la EIB, una de las ocho modalidades que atraviesan la educación en todo el territorio nacional. No obstante, la Constitución Nacional, nuestra carta magna, también establece en su artículo 75 inc. 17: "Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural...", lo que constituye un fuerte mandato para la atención a la diversidad en todos los ámbitos de la vida ciudadana en general y en el sector educativo en particular. Todos estos documentos de base le dan significado y avalan la puesta en práctica de acciones educativas concretas, en especial en territorios de lenguas en contacto.

En el corpus de la legislación educativa previa a la fuente citada ya se habían aprobado las pautas orientadoras de la llamada EIB y se había modificado la Resolución del C. F. C. y E. N° 63/97, incorporando el acuerdo marco que implicaba la transformación gradual y progresiva de la formación docente continua (A- 14).

Posteriormente, la Resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación se basará en los antecedentes jurídicos existentes, los derechos fijados en la Ley Federal de Educación y las resoluciones ligadas a esta normativa general. Esta resolución resulta clave por cuanto admite que nuestro país está investido de los atributos de multicultural, pluriétnico y multilingüe, tomando en consideración aquello históricamente invisibilizado por un sistema nacido de un pensamiento homogéneo y asimilador, cuando no etnocéntrico toda vez que buscaba sesgar lo propio de las ahora reconocidas comunidades indígenas, integradas ya por nativos, ya por migrantes, cuyo rasgo en común será la posesión de la diversidad, patrimonio vivo de las culturas de los pueblos.

En ambos instrumentos oficiales, la Resolución N° 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación y la Ley de Educación Nacional, la EIB es pensada como "aquella educación que se propone enraizada en la cultura de los educandos indígenas y otros horizontes culturales, así como también supone que se lleve a cabo a través de dos lenguas: la lengua materna indígena y la segunda lengua, oficial." Para ser más precisos, en el texto de la ley se 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 (...) 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 intercultural y a su mejor calidad de vida. Asimismo, la EIB 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 a tales diferencias”.

A su vez, en su implementación se propone “la construcción de contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento a los/as alumnos/as, valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad”.

En otro orden de cosas, si bien el marco legal de la Ley Federal de Educación -surgida en la Argentina de los noventa- se abría a la diversidad cultural en el contexto de un mundo constituido como espacio de luchas tendientes a visualizar lo plural, con demandas concretas de atención a los derechos sociales antes silenciados, no por ello resultó ser la panacea ya que las políticas neoliberales imperantes en nuestro país pusieron en juego políticas educativas compensatorias que dejaban entrever la vivencia de lo diverso como un problema en lugar de una riqueza a la que había que resaltar.

La mirada que tiene la nueva Ley de Educación Nacional sobre la Educación Intercultural Bilingüe es, al menos desde lo imperativo del texto, mucho más superadora con respecto a concepciones anteriores, ya que se aprecia a la diversidad como estrategia de igualdad educativa tendiente a la inclusión plena de la lenguas y las culturas presentes en múltiples contextos, reconociéndolas como atributos positivos para la vida de toda la sociedad, en la cual estriba la riqueza de las tradiciones de los pueblos originarios. Esto se manifiesta en los objetivos pensados en torno a la EIB de la nueva normativa vigente, los que plantean un abordaje alternativo de la diversidad sociocultural y sociolingüística en el sistema educativo argentino. Para ello, se crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, marco de referencia y punto de partida para el cumplimiento de los derechos reconocidos a todos los ciudadanos más allá de su condición social, étnica, cultural y lingüística.

Entre los objetivos específicos a atender se encuentran dos que resultan de vital importancia: el que plantea la necesidad de fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje -desde la formación y capacitación docente, la producción de materiales, la asistencia técnica y financiera a instituciones educativas y comunidades indígenas, el otorgamiento de becas y las redes interinstitucionales de apoyo-; y aquel que propicia la articulación de los diferentes agentes involucrados (escuelas, IFDs, universidades y pueblos originarios), tanto a nivel regional como federal.

SITUACIÓN DE LA EIB EN SANTIAGO DEL ESTERO

Santiago del Estero es una provincia con número relativo de más 150.000 hablantes bilingües de lengua quichua, ubicados en un total de catorce departamentos en especial en aquellos que se encuentran en la mesopotamia de los ríos Dulce y Salado: Figueroa, Salavina, Atamisqui, Loreto, Avellaneda, Silípica, San Martín, Sarmiento, Robles, Capital, Banda, Moreno, Gral. Taboada, Juan Felipe Ibarra.

En los lineamientos curriculares de la educación argentina actual, la discusión suele centrarse en que la diversidad cultural está definida por la diferenciación étnica en términos de población indígena. En este marco nos proponemos tomar en cuenta que el quichua santiagueño -si bien es una lengua originaria- ha sido usado históricamente en poblaciones criollas²⁰ e incluso inmigrantes; recién en los últimos años se produjo el autorreconocimiento identitario de comunidades aborígenes -con existencia milenaria y altamente vigentes en la provincia- que toman la lengua como su referencia.

Cabe señalar aquí también que la lengua quichua se visualiza minorizada toda vez que su uso se relaciona con el ámbito rural y se la liga a lo folclórico, de este modo se desvirtúa su verdadero valor y amplitud de uso y se descuida su revitalización ya que las políticas lingüísticas no son suficientes ni realistas. Esto lleva a que los hablantes desarrollen su lengua de modo diglósico, es decir circunscribiendo o retrayendo su uso casi exclusivamente al ámbito familiar o doméstico con empleos menores en el espectro público.

Entonces, en la provincia de Santiago del Estero cabe preguntarse en relación con la EIB: ¿Cuáles han sido los avances en torno a la construcción de un nuevo paradigma en la política de las diferencias? ¿Qué

²⁰ Hijos de españoles y nativos, nacidos en estas tierras.

**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN SANTIAGO DEL ESTERO, ¿MITO O REALIDAD?
//PETRONA TREJO, EVE LUNA Y MARÍA SORIA**

líneas de acción fueron generadas en torno a la aplicación de una EIB que abarque la diversidad social, cultural y lingüística de toda la provincia?

En este sentido, el objetivo de nuestro trabajo fue contribuir al relevamiento y a la sistematización de experiencias concretas de implementación de la EIB en el sistema educativo formal de la provincia, conformar lazos entre el grupo de actores del dicho proceso -involucrados o que se involucrarían en su instauración- e identificar los factores que no han permitido hacerla plenamente efectiva en la realidad de las aulas hasta el presente. Para fundamentar esta tarea, nos remitimos a uno de los objetivos específicos establecidos con respecto a la EIB al propiciar la articulación entre las instituciones del sistema formal de educación y la Universidad, representada en este caso por la Tecnicatura en EIB con mención en lengua Quichua, creada en 2012 en el seno de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la UNSE, única carrera universitaria sobre una lengua originaria existente en el país hasta la fecha.

La existencia del quichua como lengua de uso en las localidades seleccionadas para el trabajo de campo realizado es una realidad completamente palpable, percibida a partir de la simple observación y sostenida desde los testimonios de los actores institucionales: entrevistado el Rector de una de las escuelas visitadas, relató que en el departamento Figueroa hay un importante "sustrato lingüístico del quichua" y que más de un sesenta por ciento de los alumnos del colegio que conduce son hablantes de esta lengua. El personal docente de todas las escuelas primarias relevadas señaló que un setenta por ciento de sus alumnos son bilingües quichua- castellano. "Los niños hablan la lengua en las aulas pero no frecuentemente, más que nada lo hacen durante sus momentos de juego y esparcimiento. Ellos hablan el quichua sin darse cuenta porque para ellos es normal", nos dicen los maestros entrevistados, y agregan que los chicos "sólo se comunican fluidamente entre ellos en quichua y en cambio, cuando están ante un desconocido tienen recelo para hablar. Los alumnos hablan continuamente en la escuela y básicamente en los tiempos de recreación hablan el quichua entre ellos"²¹.

La enseñanza del quichua en Santiago del Estero estuvo garantizada durante largo tiempo en documentos legislativos, sin embargo, la puesta en práctica de estas disposiciones siempre estuvo ligada al voluntarismo de los agentes educativos sin que la competencia bilingüe de los niños sea atendida de manera pertinente desde lo curricular.

²¹ Registro realizado en el Colegio Secundario de Bandera Bajada, departamento Figueroa, por parte de Elena Larrea, alumna de la Tecnicatura en EIB con mención en lengua Quichua (FHCSyS- UNSE).

En lo referente al marco legal promulgado en la provincia de Santiago del Estero en relación con la atención a la diversidad cultural y lingüística en el sistema educativo, existen los siguientes documentos oficiales, algunos sin vigencia plena en la actualidad²²:

- **El Decreto Serie "E" N° 4306 del 24 de Agosto de 1983 que en su articulado establece:**
Art.1-La Secretaría de Estado de Educación y Cultura estimulará el estudio y práctica del habla quichua a través de establecimientos educacionales de su dependencia.
Art.3-Para el cumplimiento de las finalidades apuntadas, la Secretaría de Estado de Educación y Cultura podrá convenir tareas comunes con la UNSE y solicitar la colaboración de personas y entidades que quieran sumarse a esta obra de valoración cultural.
- **Cámara de Diputados de la Provincia de Santiago del Estero: LEY N° 5409 del 6 de setiembre de 1986:**
Art. 1-Declárase de interés oficial la preservación, difusión, estímulo, estudio, práctica de la lengua quichua dentro y fuera de la provincia; estimular el estudio del habla, especialmente en las regiones donde es corriente su uso; dar apoyo a todos los establecimientos educacionales de la provincia en lo referente a la elaboración de los planes concretos para el estudio y práctica de la lengua; convenir tareas comunes con la UNSE.
- **Consejo General de Educación de la Provincia de Santiago del Estero Resolución N° 1279 del 20 de abril de 1988:**
VISTO: el contenido de la Resolución Ministerial Serie "G" N° 0139 de fecha 15 de abril del corriente año, dictada por la Secretaría de Estado de Educación y Cultura de la Provincia y que corre a fs 4/5 de estos actuados; y
CONSIDERANDO: que en el artículo del citado instrumento legal se aplica a partir del presente período lectivo, la enseñanza de la Lengua Quichua en los establecimientos escolares dependientes de este organismo educacional: Nros 1099, 1040, 1004 respectivamente, y que cuyo fin se afecta cargos vacantes de modificación presupuestaria Decreto "B" N° 5077/85
Resuelve:
Escuela N° 1099 de Loreto: cargo Maestro Especial de Enseñanza Quichua- Castellano, vacante modificación presupuestaria, decreto serie "B" 5077/85.
Escuela N1040 de Bandera Bajada, dpto Figueroa; cargo Maestro Especial de Enseñanza Quichua- Castellano, vacante modificación presupuestaria, decreto serie "B" N° 5077/85.

²² Según lo aportado por la Asociación de Investigadores en Lengua Quichua, con sede en San Miguel de Tucumán.

**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN SANTIAGO DEL ESTERO, ¿MITO O REALIDAD?
//PETRONA TREJO, EVE LUNA Y MARÍA SORIA**

Escuela N1004 de Brea Pozo, dpto San Martín; cargo Maestro Especial de Enseñanza Quichua - Castellano, vacante modificación presupuestaria, decreto serie "B" N5077/ 85.

Todos esos considerandos fueron sólo expresiones de anhelo. En la práctica, la realidad fue otra: En 1995, una reestructuración dispuesta por ley 6186/95 culminó con la cesantía del maestro de quichua de la escuela de Brea Pozo. Hay un expediente de reintegro 4266/96 sin resolución. En 1998 se produce el traslado del maestro que enseñaba quichua en Loreto; no se designó un reemplazante y el cargo se perdió. También en dicho período, desde la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Domingo Bravo intentaba apuntalar sus cursos de Lingüística Regional Quichua- Castellano mediante la obtención de Resoluciones como las siguientes:

Junta de Calificaciones y Clasificaciones de la Provincia de Santiago del Estero:

Otorgar un (1) punto a los certificados de capacitación en Lingüística Regional Quichua –Castellano expedidos por la UNSE, reconociéndoles la capacidad para desempeñarse el área (Ley 4197/74).

En la actualidad casi no existen cargos y la mayoría de aspirantes en el nivel primario son docentes que transitaban por la Diplomatura con mención en Lengua Quichua de la UNSE.

En la ciudad de Loreto hay cuatro escuelas de Nivel Primario. Una de ellas, la Pedro León Gallo N°1099, tenía un espacio curricular de dos horas semanales destinado a la lengua quichua. Aunque no se identificó su año de inicio, se cree que fue aproximadamente en 1988, fundado en la Constitución Provincial de 1986. El nombramiento de docente de 5º a 7º grado se produjo recién con fecha 25 de junio de 1992. En el año 2009, este cargo es reconvertido por considerar desde los organismos educativos del Estado provincial que es más necesario un docente en el área de Educación Física.

En 2007 se promulgó la Ley Provincial N° 6876/2007 la cual en su artículo 62º establece: "*La Educación Intercultural es la modalidad que tiene como finalidad impulsar una perspectiva pedagógica intercultural en articulación con la Educación común, complementándola, enriqueciéndola, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas que distinguen los procesos interculturales, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales, así como las relaciones que se establecen entre ellos, tanto temporal como permanentemente, propiciando el respeto y reconocimiento de tales diferencias*".

Y en el artículo 63º se alude específicamente a los objetivos y funciones de la Educación Intercultural y plantea:

a. Generar propuestas curriculares para una perspectiva intercultural plural impulsando las vinculaciones igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, con el objeto de construir una sociedad más justa e inclusiva.

b. Articular organizativamente entre los niveles y modalidades, proyectos de mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones, en el marco de políticas provinciales y estrategias que integren las particularidades y diversidades de la Provincia, sus habitantes y sus culturas, propiciando el respeto a la diversidad cultural y promoviendo la comunicación y el diálogo entre grupos culturales diversos.

c. Incluir la perspectiva intercultural en la formación y actualización docente para todos los Niveles del sistema educativo.

d. Contribuir a asegurar el derecho de los Pueblos Originarios y comunidades migrantes a recibir una educación intercultural y/o bilingüe que ayude a preservar, fortalecer y recrear sus pautas culturales, sus lenguas, sus cosmovisiones, sus tradiciones e identidades étnicas.

e. Impulsar la investigación sobre la realidad socio - cultural de nuestra provincia que permita el diseño de las propuestas curriculares, materiales educativos e instrumentos de gestión pedagógica".

Por todo lo señalado hasta aquí, el interés de esta investigación estuvo puesto en determinar el estado del arte con respecto a la aplicación de la EIB en la provincia de Santiago del Estero, tomando en cuenta especialmente los departamentos ubicados en zonas consideradas bilingües. El trabajo realizado consistió en un relevamiento y observación participante en escuelas e institutos de formación docente ubicados en zonas de lenguas en contacto (quichua- castellano):

**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN SANTIAGO DEL ESTERO, ¿MITO O REALIDAD?
//PETRONA TREJO, EVE LUNA Y MARÍA SORIA**

En el departamento Figueroa:

- IFD N° 21 de Bandera Bajada,
- Escuela de Cardón Esquina,
- Colegio Secundario Agrotécnico N° 7 "Leandro Vicente Taboada" de Bandera Bajada,
- Colegio Secundario de Invernada Norte
- Escuela Primaria N° 473 Brigadier General Dn. Ángel María Zuloaga, de Invernada Sur

En el departamento Salavina:

- IFD N° 22 de Los Telares,
- Escuela Primaria N° 817 "Norberto Campos", del paraje Taqo Totorayoj,
- Escuela Colegio Secundario "Konrad Adenauer", de Villa Salavina,
- Primaria N° 534, "Ricardo Gutiérrez", de Los Cerrillos,
- Escuela N° 404 "Fermín Zavalza", de la localidad de Barrancas,
- Escuela N° 781 "Ester Dolores Funes", del paraje Santa Lucía,
- Jardín de Infantes N° 71 de Villa Salavina

En el departamento Loreto:

- IFD N° 5 de la ciudad d Loreto,
- Escuela Primaria N° 1099, de Loreto

En estas instituciones educativas se realizaron entrevistas a autoridades, docentes, alumnos, egresados, padres. Además se entrevistó a agentes que intervienen en el sistema formador: referente de EIB y supervisores de zona del nivel primario en la ciudad Capital²³.

El análisis del trabajo giró en torno a la implementación de la EIB en el territorio elegido como muestra. Para ello, se tomó como parámetro el cumplimiento de las líneas de acción propuestas por el Programa Nacional de EIB en el marco de una política de Estado concreta que ha de hacerse realidad en todos los ámbitos en general y en espacios específicos en particular.

²³ Los estudiantes de la Tecnicatura en EIB que participaron fueron: Claudio Sebastián Basualdo y Luis Miguel Rodríguez, en establecimientos educativos del departamento Salavina; Elena Larrea y César Céliz, en el departamento Figueroa; María I. Soria y Luis Sayago Muse, en el departamento Loreto y ciudad Capital.

Al respecto, de acuerdo con lo dispuesto se prevé:

En lo que respecta a la Formación y Capacitación Docente

Promover la apertura de espacios de consulta intra e interjurisdiccionales entre los diferentes actores de educación formal y no formal interesados en la EIB.

Con respecto a este punto, se realizaron entrevistas a un integrante del equipo técnico de EIB y referente jurisdiccional en la provincia dependiente de la Subsecretaría de Educación, y a las supervisoras de zona que atienden las escuelas estudiadas.

El referente técnico de EIB expresó que hace aproximadamente cinco años atrás se llevó adelante en la provincia la elaboración del diseño curricular en EIB, actividad en la cual participó. Actualmente, en lo referente a la socialización en las escuelas, se ha pasado de una etapa de sensibilización a la de capacitación de docentes en servicio, tanto en Capital como en el Interior, a través de jornadas y encuentros culturales. Falta aún fortalecer la labor en equipo, señaló.

Actualmente, la enseñanza del quichua está incluida en la estructura curricular en un solo establecimiento educativo de nivel secundario en las zonas relevadas. Se trata del colegio secundario Konrad Adenauer de Villa Salavina, departamento Salavina. En esta institución hay un espacio curricular que se llama “Lengua y cultura quichua” dictado durante 80 minutos por semana. Legalmente funciona desde el 2002, pero la asignatura data desde 1988 aproximadamente. La docente de la materia es una profesora de lengua castellana, hablante bilingüe, que hizo un curso de quichua habilitante para enseñar. Otras escuelas cuentan con el cargo en la planta docente pero estos aún se encuentran sin cubrir: es el caso de la escuela N° 406 de Villa Salavina. Los otros establecimientos no cuentan con cargos ni horas cátedra para la implementación de una enseñanza bilingüe que le dé al quichua una verdadera revitalización.

Incorporar el enfoque de la EIB en la Formación Docente inicial y en servicio

Al respecto, a nivel jurisdiccional existe un único Profesorado de Educación Primaria con orientación en EIB que se cursa en el Instituto de Formación Docente N° 21 sito en la localidad de Bandera Bajada, en el departamento Figueroa. Según se indagó a través de entrevistas a autoridades, una docente del área Lengua, una egresada y alumnos, el plan de estudios no cuenta con horas cátedra destinadas a la enseñanza del quichua. En 2011 solicitaron a las autoridades ministeriales dar respuesta a esta demanda pero les respondieron que el presupuesto era inexistente y faltaba personal docente idóneo para desempeñarse. Lo único que define el perfil de la carrera en lo que respecta a su especificidad es el cursado de un Espacio de Definición Institucional (EDI) denominado EIB, que tiene una duración de un semestre. La docente de Lengua puso de manifiesto que no cuentan con orientaciones específicas en lo que respecta a lo curricular para la enseñanza de la lengua desde un enfoque determinado. Esto -dice- tal vez se deba a que hace poco tiempo se hizo cargo de las horas y aún no ha participado en reuniones de departamento. Señala que por estar cursando la licenciatura en Letras ha incorporado lecturas de Sociolingüística, con el objetivo de hacer reflexionar a los alumnos sobre los usos del castellano en su contexto vital. La mayor parte de los entrevistados en este instituto destacaron que desde la existencia de la carrera se celebran festividades ligadas a lo autóctono e identitario como el Inti Raymi, la celebración a la Pachamama, la fiesta de "Los niños y el Canto Milenario", el Encuentro Intergeneracional. Al ser consultada sobre este tema, una docente recientemente egresada con el título de Profesora para la Enseñanza Primaria con Orientación en EIB lamenta la escasa solidez con respecto a los contenidos conceptuales y actitudinales; esto le motivó cierto sentimiento de inseguridad para desempeñarse en su rol docente. Expresa que al asistir actualmente a cursar la Tecnicatura en EIB con mención en Lengua Quichua en la UNSE, se le posibilitó tener otra visión y una apertura sobre los criterios necesarios para la puesta en marcha de una verdadera Educación Intercultural Bilingüe.

Otro Instituto de Formación Docente que definió su orientación en relación con lo contextual fue el de la ciudad de Loreto, en el departamento Loreto. Allí, la orientación de los docentes egresados es en Ruralidad, motivo por el cual han gestionado capacitación en quichua dada por una maestra bilingüe. Consultados a si por qué no agregaban una unidad curricular para la enseñanza de esta lengua en el Plan de Estudios, las autoridades respondieron que "no se puede modificar la caja curricular".

Con respecto a la producción de material didáctico y el apoyo para su edición:

Estos deberán estar orientados al sistema educativo en su conjunto y destinados a resolver las necesidades educativas específicas de los alumnos y comunidades de las escuelas situadas en contextos de diversidad cultural y lingüística. Se deberá acompañar el proceso de creación de materiales didácticos interculturales y bilingües surgidos en el marco de experiencias de articulación entre escuelas y comunidades.

Una interesante experiencia de producción de material bilingüe quichua- castellano lo constituye el libro juvenil *Wawqes Pukllas* ("Hermanos jugando"), realizado por alumnos de la localidad de Cardón Esquina, en el departamento Figueroa, junto al Lic. Héctor Andreani. El financiamiento de este material fue efectuado por medio del Programa Nacional de Voluntariado Universitario. Actualmente, los alumnos continúan trabajando sobre la lengua a través del periodismo escolar con la edición de una revista titulada "Tarpuy" ("Siembra").

En lo referente a los Proyectos Pedagógicos Institucionales:

La tendencia a fortalecer la aplicación de un enfoque educativo en y para la diversidad cultural y lingüística en las escuelas del sistema educativo, se hará a través de la institucionalización de proyectos pedagógicos que responden al desarrollo de la EIB atendiendo a las particularidades de cada jurisdicción y a las necesidades específicas de los pueblos indígenas de la región.

En este sentido, las escuelas contarán con asistencia financiera, y en forma coordinada con la jurisdicción, asistencia técnica a instituciones educativas para la promoción y fortalecimiento de experiencias significativas de EIB.

Para ello, es necesario promover la formulación y aplicación de proyectos pedagógico-institucionales, que aborden la dimensión intercultural en la práctica pedagógica en contextos de diversidad, así como el tratamiento de la diversidad en los espacios y áreas temáticas referidas a los pueblos indígenas superando visiones estereotipadas.

Las expresiones de deseo políticamente correctas estimulan a ejercer la resistencia ante la falta de cumplimiento de los propósitos básicos para una educación intercultural bilingüe concreta, sobre todo cuando se vislumbra un panorama basado en el voluntarismo docente que lleva a cabo propuestas pedagógicas institucionales poco permanentes en el tiempo y sin objetivos claros. Resulta claramente observable la falta de asesoramiento y financiamiento para sostenerlas y hacerlas más valederas y eficaces, pese a que los docentes otorgan la fuerza que les imprime un fuerte sentido de identidad y de valoración de la lengua quichua, toda vez que ellos son también hablantes bilingües. Entre los testimonios brindados que dan cuenta de esta actitud podemos citar el de una maestra que expresó: "la lengua quichua me interesa, me interesa mucho, siempre estoy defendiendo nuestra lengua materna, yo soy quichua hablante. Yo adquirí el quichua desde chica, escuchando a mis abuelos. Hoy en día, gracias a ellos entiendo bastante el quichua, por eso me siento muy orgullosa de poder usar la lengua".

Ejemplos de estos proyectos son la creación de un coro de niños llamado "Tukuy^{pas}" (Para todos), en la escuela de Invernada Sur, el coro de la escuela de Cardón Esquina que entona el Himno Nacional en quichua y que en años anteriores ha participado en el encuentro de niños quichuistas en la ciudad Capital, actividad que ya no se lleva a cabo.

Otras experiencias originadas por la actitud vocacional de los educadores son las desarrolladas por docentes quichuahablantes en las escuelas primarias de la localidad de Barrancas y de Los Cerrillos, ambas ubicadas en el departamento Salavina. En la primera de ellas, los docentes informan que no existe carga horaria para la enseñanza del quichua, pese a esto, uno de ellos enseña la lengua en los grados del segundo ciclo (5º y 6º grado) por el interés manifiesto de los niños para aprenderla. Sobre este particular, el responsable de la actividad narra que trabaja en torno a la escritura: por ejemplo, hacer frases en quichua, usar los números, los colores, redactar frases cortas conversacionales. Consultado sobre las motivaciones que impulsan este trabajo señala que "sólo lo enseña para que el quichua no se pierda y para que los alumnos fortalezcan nuestra lengua materna". El segundo caso, el de la escuela "Ricardo Gutiérrez" de Los Cerrillos, es similar a lo acontecido en Barrancas. Allí se entrevistó al docente Darío Acosta, hablante materno de la lengua quichua, quien relató que "en el año 2010 había una propuesta para la enseñanza del quichua en nuestra institución y en otras escuelas de nuestro departamento (red de escuelas), pero luego esto

decajó. El principal inconveniente que tuvimos fue porque algunos docentes no estaban de acuerdo con la signografía de Domingo Bravo". Cabe acotar que en la provincia actualmente funcionan dos modalidades de escritura: una, avalada por Resolución del Consejo General de Educación de la provincia, fijada por el reconocido investigador santiagueño Domingo Bravo, y otra, propuesta desde la Asociación de Investigadores de la Lengua Quichua con sede en la ciudad de San Miguel de Tucumán, cuyo principal representante es el Sr. Jorge Alderetes. Ante la pregunta si hablaba quichua con sus alumnos, Acosta respondió que "casi siempre, en lo cotidiano, hablo en el aula algunas frases o palabras sueltas en quichua con mis alumnos ya que siempre voy a llevar el quichua en mi corazón y enseñar todo lo que pueda".

En relación con las Becas para estudiantes indígenas:

Actualmente existen a nivel nacional programas de Becas Estudiantiles para alumnos originarios, con vigencia en todas las provincias. Uno de los principales requisitos que se exige para su otorgamiento es la pertenencia a una comunidad indígena. En la zona seleccionada para el análisis de esta temática, se han identificado algunas comunidades originarias: La tonokoté Asingasta, en el departamento Salavina, y la tonokoté Yacu Muchuna, en el departamento Figueroa.

En lo que respecta a la temática planteada, la mayoría de los docentes entrevistados demostraron conocer muy superficialmente y sobre todo de forma intuitiva qué es la Educación Intercultural Bilingüe. Principalmente la relacionan con la enseñanza de la lengua quichua y anhelan contar con el presupuesto y la capacitación correspondiente para su implementación completa y sistemática. Entre las razones para hacerlo citan la revitalización de la lengua, su vigencia y mantenimiento a futuro ya que en lo contextual la lengua está viva en las distintas generaciones, más allá de sus características diglósicas por su posición de dominada. Entre los testimonios brindados podemos citar el de una maestra que expresó: "la lengua quichua me interesa, me interesa mucho, siempre estoy defendiendo nuestra lengua materna, yo soy quichua hablante. Yo adquirí el quichua desde chica, escuchando a mis abuelos. Hoy en día, gracias a ellos entiendo bastante el quichua, por eso me siento muy orgullosa de poder usar la lengua". "El tema de la EIB nos han despertado bastante interés a nosotros también, por eso seguimos luchando para que se restablezca el quichua en las instituciones primarias". Otra respuesta fue: "Para mí la EIB es hablar, comprender el habla, la inclusión de nuestra lengua, que tenga un espacio y sea comprendida; es terminar de aceptar el quichua." En la indagación también recogimos lo expresado por un Rector de institución secundaria de la localidad de Villa Salavina, quien se refirió a la EIB de este modo: "Es revalorizar lo

que hacemos, en la escuela, por ejemplo, el tomar matecocado con tortilla es contribuir a no olvidarnos de nuestras costumbres y todo lo que hace a nuestra identidad, incluyendo la lengua. Tratar de que no se pierda eso que es nuestro. La lengua en la mayoría de los viejos está instalada pero no es transmitida a sus hijos y nietos, eso rompe ahí con la costumbre y una manera particular de entender las cosas, los viejos tienen vergüenza. Lo que intentamos en el colegio es instar a que enseñen a hablar".

Otra docente, en este caso pertenece al nivel inicial, manifiesta que los niños emplean palabras quichuas insertas en frases en castellano, como rasgo dialectal muy notable: "los niños nos enseñan a mí como a las otras señas sus tradiciones, por ejemplo: La leyenda del Tanicu que en ellos vive por que la escuchan de sus abuelos o padres. Algo muy particular que tienen los niños es la forma de pedir permiso para ir al baño y es común escucharlos decir: "Seño me voy a ishpar", o es común que se refieran al cerdo como "cuchi" y a la tortuga como "gualu" cuando hablan de animales.

En estas escuelas se alfabetiza en la lengua oficial, es decir, que la enseñanza de la lecto-escritura no se realiza en la lengua materna de los alumnos. Los maestros tienen que adaptar los contenidos en función de las necesidades de los grupos, generalmente no es un trabajo sistémico.

El maestro lleva a cabo un verdadero desafío pedagógico, lingüístico y cultural al adaptar sus prácticas pedagógicas a la situación de bilingüismo. Esta cuestión conlleva a modelos asimilacionistas²⁴ que fomentan, en última instancia, la transmisión de la educación dominante y el desplazamiento lingüístico. Los resultados de esta aplicación, según los entrevistados, desencadenan un bajo rendimiento escolar.

Como hemos señalado al inicio de este texto, desde unos años a esta parte el concepto de interculturalidad aparece en los documentos y discursos educativos en nuestro país, especialmente desde la sanción de la Ley de Educación. En una consulta a las organizaciones indígenas, a propósito de la discusión por esta nueva ley, una de las demandas explicitadas fue que la ley se llame "Ley Nacional de Educación Intercultural". El término aparece, frecuentemente, como la solución a la presencia en las escuelas de población que se aleja de los estándares tradicionales.

²⁴ Este modelo es también llamado de transición, por cuanto persigue una educación monolingüe. El producto final es un bilingüismo sustractivo por cuanto en los primeros años de escolaridad los niños usan las dos lenguas hasta lograr el manejo pleno de una de ellas, la que se encuentra en posición dominante. En: Zúñiga Castillo, Madeleine. *Materiales de Apoyo para la Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago de Chile, 1989. OREALC UNESCO. Pág. 17.

Sin embargo, esto genera algunas cuestiones que necesitan una reflexión. En primer lugar, el término resulta impreciso y sus sentidos heterogéneos. Tampoco son claras las instancias sociales que deberían ser interpeladas por la interculturalidad, es decir, si debería plantearse como una política de Estado y/o como reivindicación y estrategia de las organizaciones de la sociedad civil. Por otra parte, es necesario considerar que la situación de fragmentación y segmentación, en particular en el campo educativo, hacen necesario abordar el tema de la interculturalidad y en general de la diversidad en el contexto de situaciones de desigualdad.

El objetivo de la interculturalidad, tal como se dijo anteriormente, no debe circunscribirse sólo a la educación bilingüe o a una necesidad marginal de las escuelas que atienden un sector educativo específico marcado como “diverso/diferente” sino que también debe ser pensada como una de las dimensiones básicas en la educación general para comprender la diversidad cultural sin remitirse pura y exclusivamente al ámbito escolar sino a relaciones sociales más amplias y de grupos con la capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores y modos de comportamiento.

En este contexto la EIB no debe ser concebida como una respuesta para atender un problema pedagógico sino también como una respuesta situada y atravesada por procesos políticos y económicos de diversos alcances que deben contemplarse en su diseño. En este sentido, la EIB constituye un campo de lucha en el que intervienen diversos factores.

En términos generales, cualquier situación escolar que uno imagine, es una situación intercultural ya que la homogeneidad cultural de los grupos no es más que un deseo afortunadamente irrealizable. Es un hecho que en la escuela se encuentran distintos sectores sociales, sujetos de diversas procedencias, de distintas edades y experiencias formativas. En términos más específicos y restringidos, cuando se habla de la interculturalidad en la escuela se alude a situaciones donde la población que asiste se aleja de los parámetros y estándares tradicionalmente considerados como patrón de medida (de lo que los chicos pueden aprender, de las experiencias formativas previas, de lo esperable de su conducta, de lo que puede exigirse a los padres). Concretamente, cuando se habla de interculturalidad, las referencias son en general a escuelas con población indígena o con población migrante, pero no cualquier migrante, sino población migrante pobre de países donde en general la cuestión étnica se articula con procesos más o menos claros de identificación indígena. La concepción que subyace a esta noción restringida pareciera ser que, mientras algunas diferencias son valoradas y no generan un “problema” para el sistema educa-

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN SANTIAGO DEL ESTERO, ¿MITO O REALIDAD?
//PETRONA TREJO, EVE LUNA Y MARÍA SORIA

tivo, otras sí. Se trataría en este segundo caso de diferencias desvalorizadas y que, a lo largo de la historia de nuestro país, han tendido a ser eliminadas, aisladas, integradas y, en los últimos años, objeto de las políticas interculturales.

Uno de los propósitos al iniciar el análisis de lo recogido fue encontrar los factores que dificultan una implementación concreta de la EIB en Santiago del Estero. Habiendo hecho las indagaciones que corresponden para avalar este recorrido, estamos en condiciones de delinear algunos puntos obstaculizadores en este proceso:

- En Santiago del Estero, las concepciones en torno a la EIB no logran desnaturalizar las políticas homogeneizadoras que tienden a la segmentación y al fragmentarismo.
- Hay ausencia de políticas educativas que promuevan espacios de diagnóstico, debate, reflexión y articulación acorde a la situación social, cultural y lingüística local.
- Existe una necesidad de acuerdos para su atención, es decir, integrar la mirada de especialistas académicos (lingüistas, educadores, antropólogos, entre otros) y agentes no académicos (maestros, líderes de las comunidades indígenas o no, políticos) con el fin de analizar los desafíos que plantea la diversidad cultural en el ámbito educativo.
- La capacitación docente en el tema, la construcción de materiales didácticos y de lectura en lengua materna para el uso escolar, resultan insuficientes.
- Son necesarios talleres que favorezcan la reflexión sobre las propias prácticas educativas y el desarrollo de un proceso construcción y apropiación de conocimientos basado en el diálogo acerca del trabajo cotidiano en la escuela y ciertas categorías sobre la relación escuela-cultura.
- Demanda de un espacio en el que se generen nuevas prácticas pedagógicas, que a su vez hagan hincapié en la pluralidad, que se enfoquen en la aceptación de la diversidad como un derecho no como algo que hay que compensar y, especialmente, en el reconocimiento de la lengua materna no como una traba al aprendizaje sino como su punto de apoyo.
- Demanda de creación de ámbitos de participación con los agentes educativos implicados en el tema, que permitan diseñar de manera colectiva propuestas educativas acordes con la riqueza lingüística y cultural de la región.

A MODO DE CIERRE

El balance final de nuestro acotado trabajo de investigación encarado por alumnos y docentes de una carrera de pregrado en el ámbito de la universidad pública, nos ha reconfortado plenamente. Lo trabajado constituyó una oportunidad para el acercamiento a la realidad de las aulas en donde la diversidad es asunto de la vida cotidiana y, al hacerlo desde el ámbito académico, se acercan dos polos que comúnmente no suelen encontrar puntos de encuentro.

Lo recogido luego de una sustanciosa aunque breve trayectoria, nos permite visualizar cómo se patentizan en la realidad palabras que están ligadas a modos de ver el mundo, de concebirlo y tejer el destino de los pueblos y sus culturas. Desde una mirada simplificadora, estos vocablos pueden parecer sumamente abstractos, difíciles y lejanos. Ellos son: Política y planificación lingüística, pluriculturalismo, plurilingüismo, lingüicidio, glotofagia, interculturalidad, inclusión, retraining, revitalización, entre otros.

Si bien la implementación de proyectos y programas relacionados con el sostenimiento de una política lingüística diseñada desde las esferas de poder de los gobiernos tanto nacional como provincial constituye una cuestión central para la pervivencia de las lenguas evitando así su retroceso, son claves la actitud positiva, valoración y lealtad lingüística puestas en juego en la praxis comunicativa de los hablantes de una lengua minorizada.

Por lo tanto, una planificación lingüística sólo será efectiva y logrará la revitalización de una lengua si se origina en una concepción plurilingüística, aquella que ve en los idiomas un patrimonio rico e invaluable, un recurso cuya pérdida es irreversible para la humanidad y cuyo mantenimiento y resguardo no tiene que percibirse como una carga o una obligatoriedad. Al respecto, el investigador chicano Richard Ruiz explica el concepto de recurso con una metáfora que compara el petróleo como recurso no renovable con las lenguas. Mientras más se use este hidrocarburo, más rápido se acaba, sobre todo si lo derrochamos de manera imprudente. Con las lenguas sucede exactamente lo contrario: mientras más las usemos, más nos queda de ellas, más se desarrollan, crecen y aumentan su eficiencia y utilidad. En cambio, si se las deja de usar, se estancan, se oxidan y finalmente se acaban por falta de uso²⁵.

²⁵ HAMEL, Rainer Enrique. *Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización*. UNAM, 2001. Pág. 6.

La Educación Intercultural Bilingüe, por ende, tendrá su razón de ser si se basa en el pluriculturalismo, lo que implica tener una mirada abarcativa no etnocéntrica, y constituye un verdadero reto ya que históricamente -pese a pensar en la inclusión de lo diverso y proclamar su reconocimiento-, la tendencia de los organismos del Estado ha sido pensada en función de lo compensatorio y lo paliativo, especialmente en períodos de gobierno de corte netamente neoliberal²⁶.

Conocedores de los perjuicios que ha ocasionado una visión monocultural para la vida de los pueblos originarios, queremos finalizar diciendo que no es un asunto menor la advertencia de organismos internacionales como la UNESCO²⁷ que anticipa lingüicidios futuros al señalar que en el incipiente siglo XXI se producirá la desaparición de un 80 % de las lenguas habladas en el mundo.

Para concluir, estimamos necesaria una apertura al diálogo con quienes -desde los ámbitos de decisión política, desde las instituciones de Educación Superior, desde las aulas, desde las organizaciones de la comunidad- están de un modo u otro comprometidos con la necesidad de construir una educación que ofrezca experiencias de vida plurales y relevantes desde la diversidad existente en el mundo. En este sentido, la complejidad de la Educación Intercultural Bilingüe admitirá siempre "otra vuelta de tuerca" que debele no sólo los dilemas, puntos críticos, escollos, sino también los desafíos, resistencias y luchas que emergen en relación con los saberes, los hablantes, las prácticas, los contextos, las políticas. El entramado de voces, ideas y perspectivas que se teje en torno a esta temática instaurada en los debates actuales, la convierte en objeto de reflexión y búsqueda de una comprensión más profunda que nos permita construir propuestas y sostener planes de acción a largo plazo.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Consejo Federal de Educación (2010). *La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe*. Resolución N° 119/10. Buenos Aires.

Díaz, R. y Rodríguez de Anca, A. (s/f). *Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

²⁶ Una de las muestras de esta tendencia ideológica lo constituye el rol otorgado a los docentes originarios, a quienes se les resta protagonismo al darles sólo una función de Maestros Auxiliares Aborígenes, existentes en algunas provincias como Chaco y Salta. Sus tareas, muchas veces quedan supeditadas a las del docente principal.

²⁷ Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. Barcelona, 1992. Pág. 13.

- Hirsch, S. y Serrudo, A. (2010). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, Lenguas y Protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Loncon-Antileo, E. (Coord.) (2011). *Educación intercultural bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos, y perspectivas*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*.
- Ministerio de Educación de la provincia de Santiago del Estero (2007). *Ley de Educación Provincial N° 6876*.
- Novaro, G. (2007). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. Cuadernos culturales, 7 (4).
- Unamuno, V. (2007). Procesos educativos en contextos interculturales. Plurilingüismo y educación bilingüe: miradas en cruce. *X Congreso de Antropología Social*. Buenos Aires.
- Zúñiga-Castillo, M. (1989). *Educación Bilingüe. Materiales de apoyo para la formación docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Santiago de Chile: Unesco.