

Suplemento

mayo

2021

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

La educación en debate #90

¿Qué es una educación intercultural?

por María Laura Diez*

La universalización de la forma escolar ha sido palmaria en el último siglo. Dificilmente se cuestione el lugar central que la escuela ocupa en el amplio proceso social que acompaña a la educación de los más jóvenes hacia la adultez. Algunos lectores coincidirán con que las escuelas suelen ser vistas como los espacios naturales orientados a la formación de las jóvenes generaciones; otros podrán decir que en muchos sentidos estas instituciones son vividas como espacios arbitrarios. Revisar esa simultaneidad de imágenes es un ejercicio necesario para comprender las implicancias socioculturales de la institución escolar en nuestra vida cotidiana.

La antropología y la historia de la educación muestran la importancia de desnaturalizar y, si se nos permite el término, de *desarbitrarizar* la educación escolar, tal como la conocemos. Invitan a recorrer aspectos de su devenir, ponen el acento en cómo se van configurando las diversas formas de educar, marcan sentidos colectivos compartidos y disputas por el contenido de lo que se define como transmisible.

Con esas premisas, proponemos analizar algunos aspectos de la llamada educación intercultural, con la convicción de que no se trata de un tipo particular de objeto educativo, sino de un enfoque o perspectiva. Referimos a la perspectiva intercultural en educación para aludir a discusiones que en las últimas décadas cobraron mayor visibilidad en la agenda pública, pero que encierran luchas históricas con contenidos locales variables en el debate social por la educación.

Persona “educada”

Todos los grupos humanos ofrecen algún “entrenamiento” y definen criterios mediante los cuales los miembros pueden ser identificados como personas más o menos entendidas; elaboran prácticas culturales y sistemas de validación que definen a la persona “educada”. Inscriptos en formaciones sociales concretas, nos adentra-

mos en la dinámica cultural de los procesos educativos que ocurren dentro y fuera de las escuelas, sabiendo que estos son tanto reflejo como reacción de procesos más amplios. Acompañan y disputan desde el género, la edad, la clase, la etnicidad, la nacionalidad, entre otros, los debates de época (1).

Algunas investigaciones latinoamericanas contemporáneas de antropología de la educación y etnografía educativa permiten dimensionar el movimiento social y las implicancias de la introducción de la escuela para la vida cotidiana de la población más joven, al etnografiar comunidades que hasta hace pocas décadas no tenían escuelas. Trabajos como los realizados con poblaciones huaorani en la Amazonía ecuatoriana o xakriabá en Brasil han hecho visibles las tensiones entre la forma escolar y distintas experiencias de aprendizaje y de práctica de las que participan niños, niñas y jóvenes. Las instituciones escolares han supuesto la movilización de los más jóvenes, un desplazamiento desde sus unidades domésticas y comunidades, con la intención de incluirlos (o con la expectativa de hacerlo) en espacios estatales institucionalizados, donde el dominio de conocimientos y disciplinas definen su legitimidad en esferas más amplias que las familiares y comunales. Proveen recursos que amplían las oportunidades futuras de las personas, pero en ocasiones se tensionan con prácticas educativas comunitarias en las que se ponen en juego las identidades y la transmisión del patrimonio de un grupo. La predominancia de la forma escolar, como separación entre adultos y niños y niñas, se confronta con la educación en múltiples contextos comunitarios, en los que ambos comparten actividades y estas son esenciales para la reproducción social (2).

La discusión en torno a la categoría de *sujeto educado* y *educable* es central al debate de la interculturalidad y el análisis de las particularidades históricas y culturales que atraviesan su definición es siempre disputado.

Experiencias que dejan huellas

Los registros que provee la investigación histórica y etnográfica hablan de formas abarcativas de entrenamiento y emulación; de recursos como la inculcación de valores morales, reglas de comportamiento por persuasión e incluso por coacción. Muchos de ellos reconocen diversas formas de educación, abarcan las maneras de participación en las que se aprende por observación e imitación, la transmisión cultural dirigida hacia los niños, niñas y jóvenes, y la preparación que estos reciben en determinados momentos de la vida, a cargo de personas especialmente entrenadas.

La etnografía andina de la escuela ha sido prolífera en la documentación de procesos históricos situados. En ella pueden reconocerse huellas de prácticas educativas comunitarias, que se articulan de formas múltiples con la educación de gestión estatal. Denise Arnold y Juan de Dios Yapita, entre otros (3), argumentan que los procesos sociales de alfabetización deben reconocer e incluir el repertorio de prácticas escriturales alternativas (textiles, trenzados, kipu) así como las propias literaturas andinas, porque son expresiones y recursos de las comunidades que han mostrado enorme vitalidad y continuidades con procesos pasados.

Estos trabajos se preguntan, ¿cuántos estratos de interculturalidad encontramos en el recinto escolar como espacio bisagra entre lo local y lo nacional? La relación comunidad-Estado a través del tiempo fue interpenetrada por distintos sistemas educativos, cada uno con sus técnicas pedagógicas, teorías de enseñanza y aprendizaje, prácticas textuales y perspectivas epistemológicas. El mundo de la niñez es depositario de múltiples expectativas en lo que a educación se refiere. Se espera que los más jóvenes conformen una nueva generación de ciudadanos y respondan al mismo tiempo a los requerimientos domésticos del hogar, de la comunidad. Categorías nativas de “hacerse persona” involucran complejos procedi-

mientos, actividades y rituales, incluyen memorias, tradición oral y símbolos, suponen acercar al niño o niña a influencias familiares y comunitarias, para abarcar también otras influencias cuando entra a la escuela (4).

Es interesante tomar la categoría *hacerse persona* como noción situada de persona educada, y vincularla con la presencia revitalizada de nociones que emergen de distintos horizontes históricos, e intervienen en la disputa por valores y disposiciones a transmitir a las jóvenes generaciones. *Ama Kjella, Ama Sua, Ama Llulla* es una frase que refiere a preceptos morales del imperio incaico, una expresión en lengua quechua cuyo uso busca afirmar una moral contenida en principios ético-jurídicos: *ni holgazán, ni ladrón, ni mentiroso*. Ha sido parte de los postulados inspiradores de la Escuela Indígenal de Warisata de la década de 1930. Fueron incorporados en la Constitución boliviana sancionada en 2009 (Art. 8), y un año más tarde acompañaron los debates de la Ley de Educación 070 de ese país.

Su consideración hace visible un conjunto de ideas reapropiadas en el presente para dar cuenta de un sentido u orientación formativa de la persona, legitimadas en la historia y en ámbitos heterogéneos de la vida social. Se trata de ideas afirmadas también en espacios colectivos de Buenos Aires. La frase es parte del ideario de asociaciones de trabajadores hortícolas inmigrantes de Bolivia y descendientes de distintas generaciones. Las mismas parecen permear la forma de definir a una persona educada y trabajadora para la Colectividad Boliviana de Escobar, una organización con más de 30 años en esa localidad bonaerense. Están presentes en iconografías y discursos, como memoria social, como huellas que permiten trazar relaciones en el contenido de lo que se busca transmitir a los jóvenes en territorios distantes. Introduce en hijos e hijas y nietos y nietas nacidos en la zona principios que buscan articular valores asociados a la responsabilidad y al trabajo comunitario, como disposición y atributo del niño y joven educado (buen estudiante y trabajador). También deja en evidencia una tensión intercultural entre la búsqueda del fortalecimiento comunitario, de crear sucesores que aseguren su reproducción (que los más jóvenes aprendan a cultivar y comerciar participando con la familia), y la inclusión social y educativa, que desde los dispositivos estatales se asocia a la escolaridad, distanciada de la producción doméstica y comunitaria. →



Detalle telar mapuche

→ Participar de distintas actividades productivas, recreativas, expresivas comunitarias supone para los más jóvenes *aprender a hacer* y, en ese proceso, ubicarse en una categoría social vinculada con esa práctica. En este sentido, enriquecen la manera de mirar los mundos sociales que habitan las niñas, los niños y jóvenes, sin recortarlos de las condiciones de vida (muchas veces desiguales) que comparten con los adultos, permiten desesencializar miradas y advertir la multiplicidad de procesos e historias que atraviesan el espacio social donde se localizan las escuelas.

Gramáticas de la diversidad

Para analizar el tratamiento de las diferencias socioculturales por parte de los Estados y las políticas que se diseñan con ese objetivo (orientadas al sistema educativo), necesitamos considerar esas particularidades de cada uno de los contextos histórico-regionales en los que se construyen las alteridades, se definen los términos de las relaciones entre unos y otros, se expresan los conflictos y los acuerdos. Se requiere reconocer matices y dinámicas propias en el devenir de las políticas orientadas al tratamiento de la diversidad y los derechos culturales. Una mirada amplia sobre las construcciones de alteridad que definen sesgos regionales y preocupaciones más allá de este puede enmarcar algunas orientaciones. En el Norte del continente americano una preocupación saliente (aunque no excluyente) ha sido la presencia de población alóctona, considerada jurídicamente como minorías. La proliferación de políticas de carácter multiculturalista dirigidas a las minorías puede reconocerse desde la segunda mitad del siglo pasado. Para el caso de América Latina, han primado los discursos que tendieron, con diferencias notables entre las regiones, a revisar la relación entre el Estado y los pueblos indígenas, y a promover políticas étnico-indigenistas. El enfoque intercultural tiene mayor anclaje, aunque el término ha sido usado con contenidos y orientaciones distintas. Re-

cién en períodos más recientes se ha asimilado a una perspectiva atenta a los derechos humanos.

Estas alusiones se vinculan con la intención de pensar los términos con que las poblaciones son incluidas y reconocidas por los Estados nacionales. Son marcos de referencia para revisar las políticas culturales, lingüísticas y educativas; para discutir regulaciones estatales, mandatos asimilacionistas, silenciamientos y políticas de exclusión; para analizar la potencialidad de una perspectiva de la interculturalidad amplia, en sociedades desiguales atravesadas por múltiples horizontes históricos y culturales.

Nuestra región ha dado origen a iniciativas pioneras para pensar el desafío de la interculturalidad. Entre ellos, los antecedentes de la zona andina donde encontramos experiencias educativas comunitarias y estatales a lo largo del siglo XX. Las escuelas indígenas rurales de las primeras décadas como Warisata; más tarde, las iniciativas regionalizadas en Perú, Bolivia y Ecuador que van a dar lugar a la consolidación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe, y la Educación Escolar Indígena en Paraguay y Brasil. Actualmente la Ley 070 (2010) de Bolivia incorpora perspectivas y lineamientos novedosos en la normativa estatal, como la Intra e Interculturalidad, la descolonización, los proyectos socioproductivos comunitarios, la inclusión de lengua indígena como segunda lengua, los consejos educativos de pueblos originarios, entre otros.

¿Qué pasó en Argentina?

En Argentina las experiencias tempranas se desarrollaron en contextos provinciales. A nivel del Estado nacional, se articulaban programas regionalizados, pero recién con la sanción de la Ley de Educación en 2006, se crea una modalidad de Educación Intercultural Bilingüe y se hacen explícitos ciertos derechos culturales y lingüísticos de los pueblos en la normativa educativa. La provincia de Chaco fue una de las pioneras en experiencias comunitarias tempranas y, desde la década

de 1980, con políticas estatales activas. Más recientemente se destaca la sanción de la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena (N° 7446/2014). Las provincias del NOA y NEA tienen un recorrido vasto, con experiencias que muestran avances importantes en alfabetización bilingüe y en la formación de maestros y maestras indígenas. Las provincias patagónicas también reconocen antecedentes a nivel comunitario y estatal; entre ellas las experiencias de educación autónoma del pueblo mapuche y las iniciativas intersectoriales entre organizaciones sociales y gremiales docentes. En la región centro se reconocen iniciativas locales (una de las más interesantes es la Mesa Autogestionada de Trabajo Intercultural de la Provincia de Buenos Aires, que articula organizaciones indígenas, migrantes y docentes). De todas formas, hay un debate más tardío y con otros matices en el área metropolitana (AMBA), históricamente refractaria a reconocer la pluriétnicidad de su población, que sigue la dinámica del Estado nacional (o se retroalimentan).

Los antecedentes delimitan la trayectoria de conquista de un derecho, devenido en modalidad y debatido como perspectiva. Aunque ese recorrido es largo, aun sus efectos sobre la política y oferta educativa son limitados. Un informe del Observatorio Educativo de la Unipe destaca que no hay una definición consensuada a nivel nacional de las características que debe tener una escuela para ser considerada parte de la modalidad, de allí la dificultad de dimensionar el alcance. En algunos casos se identifican establecimientos a los que asisten niños, niñas y jóvenes indígenas, en otros la presencia de docentes y auxiliares indígenas, también la inclusión de materias/ asignaturas en lengua y cultura indígena. Aun así, es posible saber que no toda la población que se reconoce indígena o descendiente accede a una escolaridad con perspectiva intercultural. Se ha evidenciado la necesidad de institucionalizar el objetivo de promover y desarrollar una oferta de enseñanza intercultural para niños y niñas indígenas, cuyos derechos educativos y culturales (entre muchos otros) se vieron históricamente vulnerados. Sin embargo, como señala el informe referido, una oferta de enseñanza con perspectiva intercultural también es necesaria “para los que no pertenecen a pueblos originarios y viven en un país de sujetos múltiples cuyo reconocimiento mutuo es el punto de partida para un vida personal y social completa” (5).

tural para niños y niñas indígenas, cuyos derechos educativos y culturales (entre muchos otros) se vieron históricamente vulnerados. Sin embargo, como señala el informe referido, una oferta de enseñanza con perspectiva intercultural también es necesaria “para los que no pertenecen a pueblos originarios y viven en un país de sujetos múltiples cuyo reconocimiento mutuo es el punto de partida para un vida personal y social completa” (5).

Balances y deudas

Lo anterior refiere a la larga lucha de las organizaciones indígenas, docentes y de derechos humanos por revisar el lugar de los pueblos en el horizonte estatal. Las experiencias van dando cuenta de nuevos conocimientos y articulaciones entre premisas, lenguajes, formatos y contenidos educativos. También muestran limitaciones para legitimar prácticas educativas comunitarias y reconocer los derechos lingüísticos y culturales de algunos colectivos, como la población migrante y afrodescendiente. Aún se debate una interculturalidad como modalidad educativa restringida y dirigida a algunos “otros”, como si la diversidad pudiera clasificarse, recortarse y aislarse, como si no fuera una premisa o mandato que se disputa en el terreno de la educación común. Un error que a esta altura de nuestra historia es costoso y negligente.

La relación entre comunidad y escuela es material y simbólica, concreta y metafórica. Alude a experiencias comunitarias y estatales de diálogo, colaboración y disputa por el contenido de lo que vale la pena enseñar y aprender. Refiere también a los desplazamientos epistemológicos, lingüísticos, espaciales, temporales, identitarios que se juegan cuando cualquiera transita la escuela. En ella siempre pasan otras cosas, exige usar códigos nuevos, ofrece un universo de conocimientos que también lo es. Si la escuela abre nuevas puertas, lo hace a través del trabajo con sujetos reales, diversos, atravesados por historias de luchas y desigualdades, que muy difícilmente respondan a imágenes estereotipadas de la cultura y la identidad. Por caso, Buenos Aires es la provincia con mayor número de población del país (en términos absolutos) que se reconoce indígena o descendiente, lejos de las representaciones dominantes. En consecuencia, necesita seguir desafiándose a sí misma en el ejercicio de dar lugar a una perspectiva de la interculturalidad que no reduzca su universo, ni oponga o traduzca las experiencias formativas que se producen en otros espacios, sino que promueva la discusión respetuosa entre saberes y formas de producción cultural. ■

1. Bradley Levinson, Douglas Foley y Dorothy Holland, State University of New York Press, 1966, y Elsie Rockwell, “La dinámica cultural en la escuela”, en Álvarez, A. y Del Río, P. (eds.), *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotkiano*, Madrid, Saleme, 1997.
2. Ana Padawer, “Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa” en *Revista Horizontes Antropológicos*, Año 16, N° 34, Porto Alegre, 2010.
3. Denise Arnold, Juan de Dios Yapita, y otros, *El rincón de las cabezas: luchas textuales, educación y tierras en los Andes*, La Paz, ILCA, 2017.
4. Arnold, Yapita y otros, *op. cit.*
5. Delia González, “Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada”, en *Datos de la Educación*, Año 2, N° 4, Observatorio Educativo de la Unipe, Buenos Aires, abril de 2019.

*Doctora en Antropología, integrante del Área Antropología de la Universidad Pedagógica Nacional, Investigadora del CONICET y docente de la Universidad de Buenos Aires.

ELIZABETH MENDOZA, SUBSECRETARIA DE EBI DE CHACO, Y ADA LÓPEZ, DOCENTE

La escuela junto a la comunidad

por Diego Herrera*

“Chaco es de las primeras provincias que comienza la formación docente en Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en 1987”, dice Elizabeth Mendoza, subsecretaria de Interculturalidad y Plurilingüismo de la provincia norteña. La acompaña Ada López, egresada de la primera promoción de educadores bilingües interculturales de ese distrito que, desde 1998, da clases en la escuela de gestión privada “Cacique Pelayo”.

¿Cómo funciona la EBI en Chaco?

Mendoza: Tenemos siete institutos con formación docente específica, tanto para Nivel Primario como para Inicial. De ellos, cuatro están a cargo de rectores indígenas. Este año, empezaremos con la formación específica para el Nivel Secundario. Pasamos de 8.000 alumnos, en 2008, a casi 23.000, distribuidos en 670 establecimientos. Alrededor de 170 de ellos tienen más del 50% de la matrícula indígena. Estas últimas instituciones, si las comunidades así lo deciden, pueden transformarse en escuelas públicas de gestión comunitaria. En las escuelas con matrícula indígena inferior al 50%, la situación es variable: no todos los directivos aceptan la EBI. La reparación histórica ha sido una decisión ético-política, pero no es sencilla.

López: Los docentes indígenas tenemos un mandato distinto al maestro criollo. Tenemos que trabajar de manera conjunta con nuestra comunidad; no quedarnos dentro del aula. Así se estimula la lengua y la continuidad de esa transmisión.

¿La EBI cuenta con diseños curriculares específicos?

Mendoza: Tenemos diseños curriculares que han sido trabajados con consulta previa y contemplan el tronco común nacional con las especificidades de la llamada “modalidad”. Los diseños tienen reconocimiento provincial y ahora vamos por el reconocimiento nacional.

¿Qué pueblos indígenas conviven en Chaco? ¿Trabajan en conjunto para promover la EBI?

López: Existen tres pueblos; tres naciones: qom, moqoit y wichi. El qom se ubica en Resistencia, Pampa del Indio, Sáenz Peña; el pueblo moqoit, en el centro; y en el norte, nuestros hermanos wichi. Como los qom somos mayoría, generalmente llevamos la voz y nuestros hermanos nos acompañan. Siempre estamos juntos cuando se gesta algún proyecto de EBI. Una de las características de nuestros pueblos es la fuerza para persistir y nunca caer. La tomamos de nuestros ancestros. Muchas veces somos el último eslabón de la sociedad, pero no nos quedamos con la imagen de “pobrecitos”: buscamos generar alternativas para nuestro bienestar.

¿Cómo conviven las lenguas de los tres pueblos en la EBI?

López: Tenemos distintas lenguas. El wichi presenta más diferencias. Los moqoit y los qom compartimos aspectos, pero son distintas. En las escuelas, eso lo maneja cada pueblo en la comunidad donde

se educa. Rescatamos nuestra educación tradicional oral: formamos a través del canto, la música y el arte. A partir de cuarto grado, recién se da algo escrito.

¿Qué de la educación prehispánica puede tomar el conjunto del sistema educativo?

Mendoza: Desde mi criollidad, vivo la interculturalidad desde pequeña. Chaco es una provincia plurilingüe, pluriespiritual, pluricultural. La interculturalidad es la continua reflexión sobre la coexistencia respetuosa. En cuanto a la educación, necesitamos impulsar la otra historia; trabajar desde la complejidad para valorar los mejores aportes de cada cultura. Es un trabajo lento y hay dos extremos: la asimilación o la guetización. Buscamos el equilibrio. Trabajamos con un concepto nuevo (15 años): la justicia social plural. Además de la redistribución de la riqueza material, lleva al reconocimiento de grupos históricamente excluidos y de sus aportes a la humanidad. La interculturalidad es el único camino para la coexistencia.

López: Nuestros pueblos son muy espirituales y mantenemos una fuerte relación con la naturaleza. Por otro lado, la EBI refuerza las lenguas que muchos creen desaparecidas. Otra fortaleza de nuestro pueblo es que la transmisión cultural se da de generación en generación. Hubo un pequeño corte, pero los docentes indígenas estamos revitalizando la cultura. Todavía hay un desequilibrio. Al criollo le cuesta aceptar que pueda haber transversalidad con niños no indígenas dentro de las escuelas. La única manera de poder acercar a las comunidades es a través de la EBI. Se van a reconocer aportes de las comunidades indígenas cuando puedan lograr un diálogo y se rompa con modelos colonialistas de pensamiento. No solo por parte de los criollos; también de nuestras comunidades indígenas. Fuimos tomando cosas de la otra sociedad, y sin querer perjudicamos nuestra propia identidad. A veces los criollos se sorprenden de los saberes que tenemos y nos dicen: “¿Por qué no los dicen?”. Más bien, la pregunta debería ser “¿por qué no nos escuchan?”.

¿Qué expresa la represión policial a una comunidad qom en junio del año pasado sobre cómo el Estado considera a las comunidades indígenas?

Mendoza: La relación con el Estado es de consenso conflictivo, basado en mutuas concesiones y constantes negociaciones. Con una ventaja: a nivel gobierno, los indígenas tienen comunicación directa con el gobernador. A nivel Estado, es un tira y afloje. No vamos a escamotear la realidad. Somos plurinacionales, aunque no les guste a algunos.

López: La relación es negociada siempre. Las comunidades también se han apoderado de la palabra y nos comunicamos cada día mejor en la lengua castellana. Con este gobierno en particular, hay una relación directa. Con respecto a las violencias institucionales, se deben al racismo: por más que se quiera ocultar, existe.

*Licenciado en Comunicación Social e integrante del equipo editorial de UNIPE.

NANCY ANTILEF, PROFESORA

Una década de avances

A los 43 años, Nancy Cisterna Antilef se graduó de Profesora en Historia. Trabaja en el Instituto de Formación Docente (IFD) N° 6 de la ciudad de Neuquén: “Aunque no vivo en el marco de ningún *lof* (la menor unidad política de organización comunitaria), me considero integrante del pueblo-nación mapuche”, dice. La provincia patagónica reconoce comunidades mapuches urbanas; las dos más añejas y emblemáticas son Lof Newen Mapu y Puel Pvjv. “Antilef –especifica la docente– es el apellido de mi abuelo y hay una comunidad que lleva ese nombre. Después de la invasión de los territorios mapuches, mi bisabuelo inscribe a su *lof* y, a partir de entonces, lleva ese apellido. Esa es la comunidad en la que viví mi experiencia como mapuche en el actual territorio de Chile, antes de trasladarme a Neuquén”.

En el área de las didácticas –relata Antilef–, el IFD N° 6 lleva adelante un proyecto de interculturalidad: “Se trata de un espacio cuatrimestral en el cuarto año de la carrera. Si bien la currícula establece que la interculturalidad, también en el nivel superior, tiene que ser transversal, recién tiene lugar en el último año de la formación”. Durante tres años, la docente también dictó un taller de mapudungún (la lengua mapuche) en una escuela cristiana de Nivel Secundario: “Tuve algunas limitaciones porque no la hablo como primera lengua, pero el conocimiento que tenía, sumado a mi formación docente, me permitió dar el taller”. Si bien en esa institución se promovía la enseñanza del mapudungún, las cosas cambiaban cuando se pretendía hablar de los derechos del pueblo mapuche. Recuerda la docente: “En esa época, se produjo la represión en Cushamen, Chubut. Llevé una muestra fotográfica para que los estudiantes vieran lo que había pasado allí y en otras represiones en territorio mapuche. Cuando fui a retirar la muestra, la habían tapado. Me dijeron que eran imágenes muy fuertes para los chicos (estaba la foto del hermano de Facundo Jones Huala ensangrentado, por ejemplo). Al mismo tiempo, cuelgan a Jesús crucificado, chorreando sangre, con la corona de espinas. No se permitía difundir la realidad del pueblo mapuche, pero sí su lengua”.

Antilef comenzó a compenetrarse con la educación intercultural bilingüe (EIB) a partir de la escolarización de su hija. Aunque en muchas escuelas cuesta hablar de derecho y de política vinculados al pueblo mapuche, la docente reconoce que en la última década hubo un “avance impresionante” en materia de EIB. “Me fortalecí con la experiencia escolar de mi hija, que tuvo una maestra que la acompañó y empoderó las identidades de las familias del ba-

rrío”. La experiencia de la niña contrasta con la de su abuela: “Cuando le preguntamos por qué no hablaba su lengua, largó un llanto. Ella sufrió maltrato por hablar mapudungún en la escuela salesiana. La pusieron de rodillas sobre el maíz. Por otro lado, aprendió a hablar francés”. La docente comparte la fotografía de un manuscrito de 1946 que prohíbe terminantemente el idioma araucano. El documento lleva el sello de la Escuela N° 65 de Neuquén y del Consejo Nacional de Educación.

“La apertura democrática –explica Antilef– permite revalorizar la cultura mapuche. Si bien las escuelas son normalistas, hubo docentes que acompañaron el pedido de *kimeltufe* (personas con conocimiento en lengua o cultura mapuche que se desempeñan como maestros de lengua). Antes de la Ley de Educación Nacional, la EIB era un programa dentro del Ministerio de Desarrollo Social”. La presión de las comunidades empuja el reconocimiento de nuevos derechos: “A fines de los noventa, el imaginario era que no había mapuches fuera de los 33 *lof* que el Estado reconocía por ese entonces. Incluso, si faltaba el alumno de la comunidad, no se izaba la *wenu foye* (bandera mapuche). El conocimiento mapuche tiene que estar en las escuelas para toda la sociedad”.

La estrategia más transitada para implementar la EIB, dice la docente, está vinculada con las manifestaciones artísticas: “Es una puerta de entrada que no es problemática, que sale de la lógica del terrorismo, de la subversión, del salvajismo, que es lo que solía aprender el docente en su formación histórica respecto de los mapuches”. En ese marco, también se intentan incorporar ceremonias ancestrales, como el saludo al sol (*chaliwun*) durante el solsticio de invierno. “Es una práctica cultural muy antigua que durante muchos años se hizo en los patios de las casas de las familias y se hace en mapudungún –dice la docente–. Se conoce la lengua en una situación vivida. La persona que participa siente hasta los insectos que caminan alrededor. Uno es parte de la naturaleza; no es más importante. Somos tan importantes como el árbol, la piedra o el agua”. No obstante, la *wenu foye* es mucho más resistida en las escuelas.

“La EIB es contrahegemónica y revolucionaria: ubica al docente y al estudiante de origen mapuche en igualdad de condiciones; saben lo mismo. Se da una relación igualitaria cuando entra el conocimiento mapuche a la escuela. El estudiante también se transforma en docente; y el docente, en estudiante. Lo que sucede en el aula cuando el docente aprende es revolucionario”, concluye Antilef.

**BERNARDINO CORONEL,
DIRECTOR**

Entre la vergüenza y los sueños

“Ancha kusikus tiani mana kasi rikuris, ashpaypi sinchías, llajtay kikin kaspá”, es lo primero que dice Bernardino Coronel, director de la Escuela Primaria N° 804 “Fermín Sabalza” de Barrancas, Departamento de Salavina, Santiago del Estero. Enseguida traduce del quichua al castellano: “Muy contento estoy de no sobresalir, de aferrarme al suelo, de ser semejante a la tierra”. La frase, aclara, pertenece al escritor chino Lin Yutang.

La carrera docente de Coronel comenzó en 1990 y hace 26 años es director en la misma institución. “Barrancas es una zona rural —explica—. La Escuela Primaria N° 804 tiene unos 74 alumnos. Con el paso de los años perdimos matrícula porque muchos jóvenes se trasladaron a poblados que cuentan con energía eléctrica y otras facilidades.” A 14 km de esta escuela, en Chilca Juliana, funciona un agrupamiento de Nivel Secundario: “Por ahora tenemos hasta el cuarto año. Esto permite que quienes egresan de la primaria no tengan que trasladarse para continuar sus estudios”.

Este director hace años que está comprometido con la implementación plena de la educación intercultural bilingüe (EIB) en su provincia. “Hay leyes de la década del ochenta en las que se manifiesta el interés oficial de preservar, difundir y estimular la lengua quichua —describe—. Aquí hay catorce departamentos donde se habla. Seguimos luchando para que en todas las escuelas (o, por lo menos, en aquellos departamentos donde se habla quichua) se pueda tener una currícula que se ajuste a esa realidad.” Y agrega: “Debemos llevar adelante un proyecto que incluya a los quichuahablantes; no que los excluya, como se ha hecho en otros tiempos con la prohibición del quichua en las escuelas. Se creía que a un niño con otra lengua materna le sería más difícil aprender el castellano. Muchos años después entendemos que cuantos más idio-

mas sepa el individuo, mejor puede desarrollarse”.

Nadie duda en valorar que una persona hable dos lenguas indoeuropeas. Sin embargo, el bilingüismo no parece tener el mismo valor cuando incluye una lengua americana. “Nos han hecho creer que el quichua es una lengua inferior, insignificante, de los pobres. Trataron de que nos avergonzáramos de ella para que se perdiera definitivamente”, sostiene Coronel. En su opinión, la escuela fue la institución que más castigó a las y los quichuahablantes. Por eso, no es tan sencillo revertir la situación: “Las comunidades no terminan de entender por qué hoy se quiere introducir la EIB”.

En la Escuela “Fermín Sabalza”, Coronel ofrece talleres en los que se dan nociones básicas de quichua. Se intenta promover que el estudiantado se anime a usar la lengua de sus familias y que no se avergüence de ella. Otra de las trabas que se encuentran para introducir este tipo de espacio en las instituciones educativas es la falta de docentes bilingües. “La Universidad Nacional de Santiago del Estero empezó con esa formación —cuenta el director—. Tenemos la esperanza de que esos nuevos docentes puedan empujar para que se concrete nuestro sueño de llevar la EIB a todas las instituciones escolares, a todos los niveles y a todas las modalidades.”

El director también difunde el quichua por medio de un programa de radio y de un conjunto musical (*Sachamanta*) del que forma parte. “Nuestra Argentina es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, pero no sabemos con exactitud cuántos quichuahablantes tenemos. Queremos que sea una pregunta del próximo censo nacional. Se habla de que en Santiago del Estero hay unos 200.000 quichuistas, pero en Buenos Aires creo que también hay muchísimos”, afirma.

D.H.

JOSÉ JAVIER RODAS, DIRECTOR

Fortalecer la identidad

“La educación intercultural bilingüe (EIB) es una construcción participativa y comunitaria”, asegura José Javier Rodas, director de la Escuela Intercultural Bilingüe N° 941 de la Aldea Jasy Porã, Puerto Iguazú, Misiones. Este docente tiene 23 años de recorrido en la EIB de la ciudad de la Triple Frontera: fue maestro en la Aldea Yryapú y en la Aldea Fortín Mbororé, y es cofundador de los bachilleratos orientados polivalentes (BOP) N° 111, en la Aldea Tekoa Fortín Mbororé, y N° 117, en la Aldea Tekoa Yryapú. Además, es coautor del primer diccionario Mbya Ayvu / español y español / Mbya guaraní, publicado en 2018 por la editorial de la Universidad Nacional de Misiones.

¿Cómo es la tarea docente en la modalidad de EIB de Misiones?

Los maestros de grado tenemos un plan anual similar al de las escuelas comunes, pero se agregan dos áreas: lengua mbyá guaraní y cultura mbyá guaraní. Esta última, a cargo de miembros de la comunidad. Esto se implementa en Misiones desde 2007. Ese mismo año se inició la primera cohorte de profesores de lengua y cultura mbyá guaraní. En cada una de las áreas comunes el docente indígena trabaja junto con los maestros. Se ven cuestiones que tienen que ver, por ejemplo, con la historia, la biología, la naturaleza. Se busca, por un lado, que se entienda el modo de percibir el mundo de nuestros hermanos y, por el otro, desmitificar la historia oficial. Para estos objetivos, los niños no permanecen necesariamente en la escuela. Van al monte, a las opys (casas de oración) o a los arroyos; observan cómo se construyeron históricamente las trampas, estudian las letras de los cantos sagrados, etc. La EIB no tiene que ser una neocolonización, sino un fortalecimiento de la identidad mbya guaraní.

¿En qué situación está la EIB a 15 años de que fuera establecida como modalidad por la Ley de Educación Nacional?

Se avanzó en algún sentido. En 1997, cuando ingresé a la docencia, eran 23

las unidades educativas primarias de EIB en la provincia. Hoy hay unas 55. A petición de las comunidades se han creado nuevas unidades educativas. Todavía falta aumentar la carga horaria de los docentes indígenas y la formación es escasa. Hay solo un Instituto de Formación Docente en Aristóbulo del Valle que tiene orientación hacia la EIB.

¿Qué aspectos de la cultura mbya guaraní son valiosos para el sistema educativo?

La lengua guaraní es vital porque en la toponimia de toda su área de influencia está reflejada la presencia milenaria de las comunidades. Son sociedades que respetan mucho a los niños y los ancianos; son tomados de manera sagrada. No existen, por ejemplo, castigos físicos hacia los niños. Siempre hay diálogo, consejos. Del mismo modo, los ancianos son tenidos como sabios. Si bien el cacique es la cabeza de la comunidad, todas las decisiones (llegada de agua potable, luz, educación, salas de primeros auxilios, etc.) se consultan. Siempre se resuelven las cosas de manera asamblearia. Cuando alguien tiene algún mal, primero recurre al líder espiritual. En el caso de que este no pueda darle buen término, se implementa la manera en que los blancos resuelven este tipo de temas. Es todo un proceso. La aceptación de las vacunas, por ejemplo, también requirió charlas, acuerdos y una construcción colectiva.

¿Falta el movimiento inverso? ¿Que la sociedad en su conjunto incorpore los saberes ancestrales del pueblo mbya guaraní?

Por supuesto. Existe el *ñanderekó*, que es el modo de ser guaraní. Incluye caza, pesca, recolección, utilización de plantas medicinales y el traslado cada cinco o seis años a otro espacio de selva. Esto último ya no puede replicarse por la propiedad privada de la tierra.

D.H.

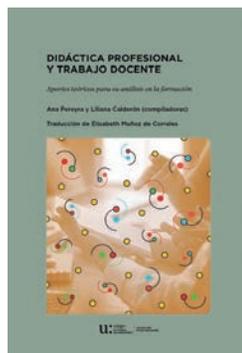
NOVEDADES EDITORIALES

Sobre el maestro

Agustín de Hipona
edición bilingüe latín-castellano
Traducción de Jazmín Ferreiro,
Rodolfo Fazio y Patricio
González Sidders



Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)
Juan Carlos Tedesco



Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación
Ana Pereyra
y Liliana Calderón (comps.)
Traducción de Elisabeth Muñoz de Corrales

Ingresá a
editorial.unipe.edu.ar

y accedé a descargar gratis:

Libros

Cuadernos

Revista **Tema (uno)**

Suplemento **La educación en debate**

u: unipe
EDITORIAL
UNIVERSITARIA

**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Staff

UNIFE: Universidad Pedagógica Nacional

Rector
Adrián Cannellotto

Vicerrector
Carlos G.A. Rodríguez

Editorial Universitaria

Directora editorial
María Teresa D'Meza

Editor de *La educación en debate*
Diego Rosemberg

Redactor
Diego Herrera