

# LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DESDE UNA MIRADA A SUS LÍMITES.

*Enzo M. Soto*

**Palabras claves:** Educación – Intercultural – Bilingüe – Política – Igualdad - Diversidad.

## **Abstract:**

En este trabajo se intenta abordar las limitaciones que se han destacado en la EIB. Con ello se intenta dar a conocer las dificultades que ha encontrado en su desarrollo histórico. Está dirigido para estudiantes de la cátedra Problemáticas y Desafíos de la Educación Argentina, del Profesorado en filosofía “Pío X”. Con el mismo se busca ampliar el horizonte de la modalidad, ya que el alumno de dicho espacio, ya ha desarrollado un acercamiento y ha explicitado en qué consiste la modalidad. Por ello se profundiza en un ámbito político destacando una de las múltiples aristas que desarrolla la educación, dando una pequeña mirada desde donde poder seguir investigando esta modalidad educativa.



## **INTRODUCCIÓN**

### **I. EL PUNTO DE PARTIDA PARA PENSAR LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE**

En América latina, en los últimos años, después de la vuelta a la democracia, se vivieron tiempos de neoliberalismo en todos los sectores políticos y económicos. Este esquema de libre mercado trajo consigo grandes niveles de pobreza y desigualdad social. Debido a ello es que se comienza a aplicar políticas paliativas surgidas de la desigualdad. Sin embargo estas soluciones tienen en su entramado principal, algo que nada tiene que ver con la desigualdad. Estas soluciones buscan salvaguardar la estabilidad de la imagen gubernamental, que comienza a sucumbir por las crisis económicas que encuentran su auge en la década de los 90”. Dentro de estas soluciones paliativas, es donde se encuentran las estrategias para la inclusión de los pueblos originarios. Aunque como destacamos, en un principio, no tienen un grado de preocupación real por la situación marginal de los indígenas, pero son el impulso por el cual se visibiliza a las comunidades aborígenes de cada país. Dado que en toda América, a excepción de Cuba, República Dominicana y Uruguay, se encuentran poblaciones descendientes de etnias aborígenes.

Las primeras medidas políticas tomadas, se dan en vistas a la educación de los pueblos originarios, y se producen en México y Bolivia. De allí estas medidas se fueron desplazando sobre todo en Centroamérica y la zona andina. Pero en Argentina llevó más tiempo la ejecución de medidas en favor de los aborígenes. Esto se da en gran parte porque los indígenas han sido ocultados tras el imaginario de una Nación creada a partir de colonos inmigrantes venidos de Europa.

A pesar de ello, en la actualidad Argentina se presenta como un país pluriétnico y multilingüe. El cual se compone de veinte etnias: pilagás, mocovíes, chiriguano, chanés, tapietés, mbyá, wichí, mapuche, toba, kolla, nivaclés, guaraní, tupí-guaraní, diaguita/calchaquí, avaguaraní, tehuelche, chorotes, rankulche, huarpe y ona. A su vez, en el país, aparte del español y los idiomas de cada comunidad inmigrante, se destacan catorce lenguas autóctonas. Según el censo del año 2010, el 2% de la población argentina se declara aborigen o descendiente de un pueblo originario, en tanto que un 5% se declara nacido en el extranjero, siendo predominante los extranjeros oriundos de América y Europa, seguidos por asiáticos y en último lugar y de manera más escasa africanos. Debido a esta convivencia pluricultural, las propuestas educacionales, han tenido distintas características durante el devenir histórico de nuestro país. A grandes rasgos se pueden destacar dos modelos: por un lado un esquema homogeneizante y por el otro un modelo de focalización.

El modelo homogeneizador se destaca por ser una propuesta monolingüe, donde no hay un interés por el desarrollo de lenguas nativas, sino que toda la trayectoria escolar se desarrolla en la lengua oficial del país.

Por otro lado se destaca el modelo focalizado como aquel que da una propuesta bilingüe, pero de manera compensatoria, que busca por un lado encubrir las carencias del sistema educativo.

Aunque entre estos dos prototipos educativos no hay una división heterogénea, sí se puede observar dentro de un determinado marco histórico, la predominancia de uno por sobre el otro. De esta manera la educación homogeneizante, puede verse comprendida como la propuesta que se desarrolla desde la Ley de Educación 1.420 sancionada en el año 1884, y se extiende hasta fines del siglo XX. En tanto que la mirada focalizadora se destaca desde fines de la década del 90” hasta la actualidad.

Igual nosotros nos detendremos en la propuesta focalizadora, destacando la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe.<sup>1</sup>

## **DESARROLLO**

---

<sup>1</sup> A partir de aquí la denominaremos con las siglas EIB.

## II. LA EIB, ENTRE LA IGUALDAD Y LA DIVERSIDAD

### Pedagogía y Política

En Argentina, el primer marco legal existente en relación a la EIB se produce en el año 1999 con la resolución N° 107 del Consejo Federal de Educación. En ella se pueden destacar algunos de los lineamientos que serán tomados en las posteriores leyes y reglamentaciones. Algunos puntos son expresados de la siguiente manera:

*“(...) es una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones (...) Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas y lenguas con las sociedades nacionales e internacionales en las que están insertas. (...) Esta educación es intercultural en tanto reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad, así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional. (...) Esta educación es bilingüe en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional” (Resolución 107, Consejo Federal de Cultura y Educación: 5-6).*

Aquí se demuestra la búsqueda en la EIB, de la generación de un espacio que supere los rótulos que identifican a la diversidad social como deficiencia, en este caso con carencias relacionadas al ámbito educativo, cognitivo, lingüístico y cultural de los pueblos originarios. Es decir, de manera idealizada se busca convertir el slogan *somos todos iguales*, predominante en la educación homogeneizadora, a otro que se promueve como *todos somos diferentes*. Del ideal moderno que pedía la igualdad para todos los hombres, nos movemos a la contemporaneidad que reclama la diferencia.<sup>2</sup>

Aquí surge una gran pugna entre las políticas que buscan ser igualitarias pero respetando la diversidad, y las políticas de diversidad que deben buscar no generar desigualdades. La necesidad de observar detalladamente estas políticas se vuelve menester, dado que las políticas en favor de la diversidad pueden naturalizar un hecho de desigualdad social, enmascarando un problema, bajo la máscara de una solución.<sup>3</sup> Del mismo modo las políticas igualitarias pueden

---

<sup>2</sup> Cf. JULIANO, D. (1997) Universal/Particular, un falso dilema. *Globalización e identidad cultural*. 29.

<sup>3</sup> Cf. GIMENO SACRISTÁN, J. (2008) La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas.

ahogar la particularidad en una totalidad. Ambas, igualdad y diversidad, parecieran ser antagónicas, sin embargo, aunque sea difícil se debe buscar un equilibrio entre ambas.

Esta tensión se ve reflejada en el año 2004, cinco años después de la resolución N° 107, cuando se crea el plan nacional de EIB. El problema surge cuando la supervisión del plan EIB queda bajo la tutela de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, el cual a su vez depende directamente de la Subsecretaría de Equidad y Calidad. De este modo se legitima que la búsqueda de un espacio intercultural dentro de la educación más que un derecho que debe ser transversal a todo el ámbito educativo, es un problema o una carencia que debe ser atendida de manera especial, fuera del ámbito educativo en general.

Aunque en el 2007, impulsado por de la ley 26.206, sancionada un año antes, el programa EIB pasa a depender directamente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación. Este cambio, aunque solo sea de dependencia, es un gesto formal que denota la búsqueda de un camino para que la EIB sea más transversal a todo el sistema educativo.

Desde ya que sería ingenuo pensar que estas legislaciones solo son políticas pensadas por el Estado. Detrás de estas leyes existen años de luchas por el reconocimiento por parte de los aparatos estatales de los sectores aborígenes. Negar esto sería invisibilizar la lucha de los pueblos originarios, y condenarlos a un lugar de pasividad dentro del ámbito político. Por ello la implementación de la EIB también presupone el empoderamiento de los sectores aborígenes, ya que la educación es una herramienta política.<sup>4</sup> Es necesario destacar esto también para no perder de vista que los pueblos originarios están en una condición de desigualdad social, donde la educación es una de las aristas de este problema. Sin embargo el fomentar políticas de diversidad cultural, podría opacar las desigualdades de estas comunidades, dando a entender que la desigualdad no puede ser erradicada, pero sí a través de la diversidad, puede ser integrada al resto de la sociedad.<sup>5</sup>

De esta manera también se rompe con la idea de pensar a la educación solo como una propuesta pedagógica, sino más bien como una relación pedagógica entre sujetos políticos. Esto también conlleva a decir qué tipo de educación política reciben las comunidades aborígenes. Reciben una educación que los impulse a formarse como actores determinantes de la vida política del país, o por el contrario, la educación recibida funciona como dispositivo controlador del Estado, el cual conlleva a una vida de pasividad política.

---

<sup>4</sup> TERIGI, F. (2005) "La enseñanza como problema político" En: La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.191-202.

<sup>5</sup> ALONSO, G. Y R. DÍAZ. (2004) "¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo? Díaz, Raúl y Graciela Alonso (Comp.) Construcción de espacios interculturales.75-96.

### III. ALGUNOS LÍMITES DE LA EIB EN ARGENTINA

En todas las escuelas del país bajo la modalidad EIB, se observa la existencia de dos docentes. Por un lado un docente de la etnia aborigen y otro no perteneciente a la misma.

El profesor aborigen debe pertenecer a la etnia de origen de los alumnos, porque su tarea dentro del espacio pedagógico es la de enseñar la lengua autóctona y la cultura propia de la etnia. En cambio la función del docente no aborigen, es la enseñanza de la lengua española y los contenidos de las demás asignaturas: matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, entre otras.

Esta separación entre dos docentes genera relaciones de poder implícitas, sobre todo debido al nivel de formación de cada uno de los docentes. Lo ideal es que ambos trabajen en relación constante, realizando una planificación conjunta. Pero en gran parte de los casos se da que el docente no aborigen explicita los contenidos a enseñar, quedando el docente aborigen relegado al rol de ayudante, o de auxiliar<sup>6</sup> docente.

Pero, qué dice la ley 26.206 sobre la EIB:

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 Artículo 75, inciso 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 (Ley de Educación Nacional, Capítulo XI, Artículo 52).

La intención de destacar esta cita de la Ley es visibilizar que la oferta académica se da solo en las tres primeras modalidades de educación, excluyendo la de nivel superior. A su vez se observa que atiende solo a la diversidad cultural con los pueblos indígenas, dejando de lado ofertas para otras situaciones de interculturalidad como podrían ser migrantes o refugiados que han pedido asilo en el País, como es el caso de Siria, dado que según la Dirección Nacional de Migraciones, todo refugiado:

---

<sup>6</sup> Es llamativo este término, puesto que es una de las denominaciones que recibe el docente no aborigen en algunas de las provincias. Ej: Chaco o Salta.

“Al ingresar a la Argentina obtendrá el DNI por 2 (dos) años, prorrogable por un año más, luego del cual podrá acceder a una residencia definitiva. Durante tal período, el beneficiario gozará de los mismos derechos civiles, sociales y económicos que un argentino.”<sup>7</sup>

Entonces si un extranjero goza del derecho a la educación por el período de asilo, ¿deberá aprender español para continuar su trayecto pedagógico? ¿Aun cuando permanezca menos de dos años? Son cuestiones que resultan interesantes destacar, porque el objetivo de la ley 26.206, justamente es lograr una educación que sea inclusiva, pero como se destacó, aún existen particularidades de pequeñas comunidades.

Además la utilización de la palabra indígena asocia en el imaginario colectivo, a las comunidades aborígenes que habitan en zonas rurales, excluyendo de este modo a las comunidades de pueblos originarios habitantes en las ciudades. El caso de los Qoms es el más significativo, ya que su mayor índice habitacional se encuentra distribuido entre las ciudades de Resistencia, Rosario y Buenos Aires. Estas comunidades que habitan grandes urbes, a su vez, se ven afectadas por dos problemáticas. Por un lado viven unificadas en comunidades indígenas, lo cual es un pedido de la Re.Na.CI<sup>8</sup>. Esto lleva a unificar a todos los aborígenes en torno a una sola comunidad, lo que en el ambiente rural puede apreciarse como un pueblo o asentamiento indígena. Pero en la ciudad este agrupamiento adopta la característica de ghetto, lo que en vez de provocar inclusión, puede generar formas de exclusión o separación, adoptando la forma de lo comúnmente denominamos discriminación positiva.

Y por el otro lado, encontramos que los asentamientos indígenas de la ciudad, no cuentan con una cobertura o posibilidad de tener una EIB al alcance. Esto sucede porque se entiende que la necesidad educativa se ve cubierta por las instituciones cercanas a estas comunidades. Ello conlleva a que los niños, niñas y adolescentes de una determinada etnia, pierdan gradualmente la posibilidad de mantener la cultura e idioma propios de su pueblo. Aunque según un censo de los pueblos aborígenes realizado en los años 2004/2005 se destaca que solo un porcentaje del 20% de los miembros de pueblos originarios aprende el idioma propio de su etnia como lengua nativa. El porcentaje es bajo y se hace necesario ver qué medidas tomar, porque de seguir disminuyendo, esa lengua y esa cultura desaparecerán.

Esto destaca que nuestro país no cuenta con un marco legal que atienda a las necesidades lingüísticas que existen dentro del país. Ello se destaca por ejemplo, al no haber definido qué idioma debe ocuparse de la alfabetización en la EIB, quedando a criterio del docente esta

---

<sup>7</sup>Resolución de la Dirección General de Migraciones.

<http://www.migraciones.gov.ar/programasiria/indexSiria.php?acercaprograma>

<sup>8</sup> Registro Nacional de Comunidades Aborígenes.

definición. Aunque la alfabetización no es solo enseñar palabras, es necesario destacarlo porque “los límites de mi lenguaje, son los límites de mi mundo”<sup>9</sup>.

Ante esto surge una nueva dificultad, ya que en el año 2018, el ministro de educación Esteban Bullrich decidió suprimir el cierre de la coordinación de las modalidades del sistema educativo, por lo que cada modalidad definida en la Ley 26.206, a partir de febrero pasa a depender de las provincias y ya no de la Nación. Esto dificulta, porque le quita la unidad de acción a las modalidades, y porque las provincias que se vean necesitadas de recortar fondos, probablemente recurran a la educación en sus recortes. Se vive un tiempo de espera y de incertidumbre ante las políticas educativas en el país.

## CONCLUSION

### III. LAS SOMBRAS SE PINTAN, PARA DESTACAR LA LUZ

La educación en Argentina siempre ha sido agitada. Podría decirse que son varios los factores que inciden para que se presente de esta manera. Por un lado, la extensión geográfica del país, que dificulta la concreción de un estilo de educación que sea posible ejecutar de manera conjunta en todas las provincias. Por otro lado se destaca la gran cantidad de culturas que conviven en la nación, lo que también influye en que no pueda lograrse una única línea de acción. Otro motivo podría ser la falta de una política a largo plazo, donde las leyes tengan continuidad a través de las diversas sucesiones partidarias.

Aunque pareciera que estas situaciones den un panorama negativo, lo que podemos destacar es que necesariamente quienes se dedican al campo educacional, están constantemente reflexionando sobre las formas pedagógicas y políticas de contribuir a un mejor funcionamiento de la educación. Esto conlleva a que nuestra reflexión teórico-práctica se encuentre siempre en proceso, aportando nuevas formas de pensar la educación, mostrando que la educación en Argentina nunca será estática, sino dinámica.

### BIBLIOGRAFÍA:

- ALONSO, G. Y R. DÍAZ. (2004) “¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo? Díaz, Raúl y Graciela Alonso (Comp.) *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

---

<sup>9</sup> WITTGENSTEIN, L. (2004). *Tractatus Logico - Philosophicus*. § 5.62.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008) La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En: AAVV. *Atención a la diversidad*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo y Graó.
- JULIANO, D. (1997) Universal/Particular, un falso dilema. *Globalización e identidad cultural*. Ediciones Ciccus, Buenos Aires.
- TERIGI, F. (2005) “La enseñanza como problema político” En: *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Serie Seminarios del CEM. Bs. As: Editorial Estante.
- WITTGENSTEIN, L. (2004). *Tractatus Logico - Philosophicus*. Santiago: ARCIS.