

# **MODALIDAD DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE**

## **DOCUMENTOS DE APOYO**

## DOCUMENTOS DE APOYO

Estos *Documentos* complementan aspectos tratados en los Documentos Marco de la Modalidad de EIB. Aportan en breve síntesis a la memoria histórica, a la normativa vigente y a la conceptualización de la Modalidad.

### MEMORIA DE LA MODALIDAD EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE FORMOSA

Inicial

Primaria

Secundaria

### MARCO LEGAL

Antecedentes Nacionales y Provinciales  
Normativa Vigente Nacional y Provincial

### MARCO TEÓRICO

La Educación Intercultural Bilingüe  
La Interculturalidad y el Currículo Intercultural  
El Desarrollo Escolar del Bilingüismo  
La Investigación Escolar Participativa  
La Evaluación Participativa

# BREVE SÍNTESIS DE LA MODALIDAD EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE FORMOSA

## MEMORIA DE LA MODALIDAD EN LA EDUCACIÓN INICIAL

En la provincia de Formosa, los Jardines de Infantes nacieron como secciones de las EPEP de Modalidad Aborigen dependiendo de su misma gestión administrativa y pedagógica. El cursado era secuencial de al menos dos años de duración antes de ingresar a 1er. Grado. Las secciones se denominaron Aprestamiento I y II y estaban a cargo de una maestra o maestro de grado, en algunas de aquellas primeras EPEP Modalidad Aborigen se incluyeron Auxiliares Aborígenes y más tarde algunos MEMAs -Maestro Especial de la Modalidad Aborigen- en el rol de facilitadores del docente criollo; considerados traductores, no tenían función pedagógica específica. Así transcurrió, con mayor o menor virtuosismo, con aciertos y debilidades, la educación preescolar en las comunidades indígenas de Formosa, desde el antecedente *Programa de Escolarización del Niño Aborigen*<sup>1</sup> hasta el reconocimiento orgánico del Nivel en el Sistema Educativo Provincial.

A partir de la legitimación de la Educación Inicial como nivel independiente en su estructura y organización<sup>2</sup>, se inició un proceso de ordenamiento institucional en el que las secciones de Aprestamiento en escuelas de Modalidad fueron incorporadas de manera sucesiva a la nueva estructura del Nivel Inicial como Salas de Modalidad de EIB, con docentes formados para la Educación Inicial, pasando a conformar los nuevos Jardines de Infantes Nucleados -JIN- o Escuelas de Jardín de Infantes -EJI-, con niveles de complejidad diferente según la cantidad de secciones.

En la actualidad la gestión intercultural en Salas de Modalidad se desarrolla a través de parejas pedagógicas conformadas por un maestro o una Maestra de Jardín de Infantes -MJI- y una o un Maestro Especial de la Modalidad Aborigen -MEMA-, ambos con roles y funciones diferenciadas y complementarias. Con la resignificación paulatina de roles y funciones en el par pedagógico, la orientación y formación específica en servicio y el desarrollo de acciones pertinentes en los ámbitos institucional, pedagógico y comunitario, se alcanzan de modo progresivo los niveles de concreción de una educación inicial de Modalidad que, a todas luces, incluye, equipara y contribuye efectivamente al diálogo entre culturas y entre sus sistemas de conocimiento.

## MEMORIA DE LA MODALIDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El proceso de escolarización en comunidades indígenas en Formosa se inició en el Nivel Primario, ya que este ha sido históricamente el primer Nivel de cumplimiento obligatorio. El antecedente institucional de la EIB fue la *Modalidad Aborigen*, así accedieron a desempeñarse en su calidad de referentes comunitarios en el campo educativo, los

---

<sup>1</sup> Con sede en Ing. Juárez, 1978.

<sup>2</sup> Decreto N° 869/90 PEP

primeros indígenas, comenzando en la década del 80 en calidad de *Auxiliar Docente Aborígen* en las escuelas primarias existentes en algunas comunidades. A ese efecto, entre 1984 y 1987 funcionaron dos centros de Capacitación, con sede en Ing. Juárez y en El Potrillo, dependientes del Consejo General de Educación de la Provincia. A partir de 1991, con jóvenes egresados con título de Maestro Especial de la Modalidad Aborígen para el 1er. Ciclo -MEMA-<sup>3</sup>, fueron designados en las EPEP de Modalidad Aborígen<sup>4</sup> de sus comunidades, afianzadas en el territorio provincial con la tenencia de títulos de tierras que ocupaban.

De ahí que merezcan atenta reflexión tanto la construcción y el fortalecimiento de la Modalidad en el Nivel a través del tiempo, cuanto sus enunciados pedagógicos y la formación para el desarrollo profesional específico de docentes indígenas y criollos.

## MEMORIA DE LA MODALIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La educación escolar de las comunidades indígenas, con participación de los mismos indígenas, tiene un camino de coherencia y ratificación sistemática y legal desde 1984. En Formosa el Nivel Secundario se inició en 1986 con la creación de los cuatro primeros Centros Educativos de Nivel Medio para Comunidades Autóctonas del país, dos de ellos se localizaron en el Dpto. Ramón Lista, uno en el Dpto. Matacos y uno en la ciudad Capital, en el Barrio Namqom<sup>5</sup>. En dichos CENM se desarrollaron Planes de Estudio, apropiados al perfil de sus destinatarios, aprobados por Ley N° 718/87 -homologada con la Ley Nacional N° 19.988- en vigencia hasta la implementación gradual de la reforma educativa, requerida por la Ley Federal de Educación (1996).

En la actualidad la Educación Secundaria localizada en comunidades originarias se desarrolla en Escuelas Provinciales de Educación Secundaria de Modalidad EIB, en CBS Modalidad EIB, algunos urbanos y la mayoría CBS Rurales Modalidad EIB. A ello se deben agregar Escuelas Provinciales de Educación Agrotécnica y Anexos de Centros Educativos Secundarios de Educación Permanente<sup>6</sup>.

Como textos paralelos de este proceso en las comunidades indígenas, en el que se ha asegurado la propiedad comunitaria de las tierras y la cobertura extensiva del sistema educativo, es de considerar la Atención Primaria generalizada desde la Salud Pública, mayor acceso a energía eléctrica y conectividad, red vial y transporte público, la posibilidad de movilidad social y participación en diversos programas de desarrollo habitacional.

---

<sup>3</sup> Centros Educativos de Nivel Medio para Comunidades Autóctonas - Ley Provincial N° 718/86

<sup>4</sup> Ley Provincial N° 931/93

<sup>5</sup> La matrícula de los cuatro Centros no alcanzaba a 350 alumnos, en su gran mayoría varones adultos wichí, qom y pilagá, a los que se agregaron algunos criollos.

<sup>6</sup> En la actualidad totalizan 47 UE de Nivel Secundario con sede de funcionamiento en comunidades indígenas, la matrícula es superior a 3.800 adolescentes y jóvenes y el 43% de ella está integrada por mujeres.

A su vez, resaltamos una mayor capacidad de organización, participación y administración de recursos por parte de las comunidades, basadas en la forma tradicional propia pero adecuándose en sus dinámicas a cambios estructurales y coyunturales necesarios, con acceso a empleos en servicios, a formación para desempeño en tareas técnico profesionales, a nuevas prácticas de producción con innovación de tecnologías apropiadas, y a la asociación organizada en función de posibles microeconomías locales y regionales sostenibles y de mayor diversificación. Entender desde allí el rol que cumple la escuela secundaria en estas dinámicas es fundamental para alentar e impulsar la formación integral de alumnos y alumnas con competencias y capacidades para participar en alternativas de sostenimiento y desarrollo de las economías tradicionales en base a prácticas de experimentación, manejo y administración de innovaciones tecnológicas apropiables, articulando recursos institucionales, disponibles a través de diferentes Planes y Programas diseñados a tal fin.

# MARCO LEGAL

1 - Antecedentes Nacionales y Provinciales

2 - Normativa Vigente Nacional y Provincial

## 1- ANTECEDENTES

a- NACIONALES

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

“Artículo 75. Corresponde al Congreso:

Inciso 17

Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan, regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargo. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten.

Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.”

La Resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación recogió este importante antecedente jurídico nacional, reconociendo a la Argentina como un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población indígena como de migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos.

La Resolución N° 549/04 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, brindó el marco de referencia para la creación del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe –PNEIB-, dependiente de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, el cual tuvo vigencia hasta la promulgación de la Ley Nacional N° 26.206/06. Dicho Programa cubrió el vacío existente hasta entonces en la política educativa de nuestro país en relación a los Pueblos Indígenas y sus derechos educativos. A través de distintas líneas de acción trabajó en torno a una modalidad de gestión participativa que preveía articulación en aquellas provincias con población escolar indígena. Estas acciones se desarrollaron tomando en consideración el nivel de conocimientos respecto a la situación educativa de los Pueblos Indígenas y de desarrollo de la EIB en el país, lo cual fue propiciando las discusiones que desembocaron luego en la inclusión en la Ley de Educación Nacional (2006) de la Modalidad EIB.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> “Encuentro de Pueblos Indígenas y EIB”. Aportes al Anteproyecto de Ley de Educación Nacional. Buenos Aires, 19 y 20 de Septiembre de 2006

## b- PROVINCIALES

La formalización de la EIB en el Sistema Educativo Provincial se inicia con la recuperación del Estado de Derecho y la democratización de las políticas públicas. La Ley Provincial del Aborigen, Ley N° 426/84, dio lugar a la Modalidad Aborigen en Escuelas Provinciales de Nivel Primario creadas en las comunidades indígenas y a la inserción de Centros Educativos de Nivel Secundario para Comunidades Autóctonas, creados en 1986.

La propuesta educativa de la educación indígena en Formosa, no obstante la reconocida atipicidad que conformó esta etapa en el espectro educativo nacional, significó un avance funcional y legal sin precedentes, puesto que por primera vez se incorporó formalmente al sistema educativo la figura de un Auxiliar Docente Indígena para desempeño en aula, rol confirmado en la Ley N° 931/93 Dcto. Reglam. N° 1324/93 -Tít. III, Cap. XLIX, art. 153.

En 1986, el Ministerio de Cultura y Educación a través del Consejo General de Educación aprobó la Reglamentación de la Modalidad Aborigen para Nivel Primario, por Res. N° 848/86 en cuyo contenido se manifiesta la particularidad de la gestión educativa de estas instituciones plasmada en su fundamentación, ámbitos y fines, objetivos, estructura orgánica, perfiles del personal docente, capacitación permanente, ingreso ascenso y traslados, y evaluación de desempeño del personal.

El avance sustantivo se evidenció a partir de la Ley Provincial N° 718/86, pionera en su carácter sistémico e integral, que dio origen a los primeros planes de estudios en el país de Nivel Secundario con enfoque de EIB y con orientaciones para diversas Especialidades. Esto abrió paso, desde los CENM N° 1, CENM N° 2 y CENM N° 3 a la formación de MEMAs, Maestro Especial para la Modalidad Aborigen para Primer Ciclo, con desempeño en áreas de Lengua Materna, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

En 1991, con la reforma de la Constitución Provincial se reafirma el rol del Estado con respecto a la sanción de leyes y la definición de políticas educativas que tengan en cuenta la educación intercultural y bilingüe en las comunidades aborígenes".<sup>8</sup> Política estatal ratificada en la última Reforma Constitucional del año 2003.

En la confirmación de esta línea de política educativa el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia creó, en agosto de 2003, el Equipo Técnico Provincial de EIB -Res. N° 1551- integrado por especialistas indígenas y no indígenas, a fin de orientar, potenciar y fortalecer la capacitación docente en gestión institucional y la práctica docente con aprendizajes diversos..."<sup>9</sup>

El proceso de institucionalización se ratificó en sucesivos instrumentos legales. El Art. 46 de la Ley General de Educación de Formosa<sup>10</sup> -Título IV, Cap. VI- expresa "El Estado Provincial teniendo presente lo preceptuado en la Constitución Provincial, la Ley Integral del Aborigen N° 426, fijará políticas educativas para la Educación Intercultural y Bilingüe conforme los siguientes objetivos: a) (...) b) Garantizar una educación intercultural y bilingüe que asuma una actitud abierta y participativa, respete y valore las culturas de las comunidades indígenas, que viven en el territorio provincial"

<sup>8</sup> Constitución Provincial., Art. 92-

<sup>9</sup> Política Social en Formosa- Inc. C.2. Pueblos aborígenes b. Educación intercultural bilingüe.

<sup>10</sup> Ley N° 1470/05

Y el Art. 47 de la misma Ley añade “Establecer líneas de formación, capacitación docente continua y gratuita, con programas específicos para la educación Intercultural Bilingüe, destinados a docentes indígenas y no indígenas”.

Así, con el transcurso de los años se ha conformado el marco legal que reconoce el derecho de los pueblos indígenas a una educación apropiada.

## 2- NORMATIVA VIGENTE

### a NACIONAL

La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, Art. 52 sostiene que la Educación Intercultural Bilingüe es la Modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas -conforme al Art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional- a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en el mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.

Coherentemente con ello, la Educación Intercultural Bilingüe promueve el 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.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 insta a la Educación Intercultural Bilingüe – EIB- como una de las ocho modalidades del sistema educativo; de acuerdo con ello, se entiende que:

“La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.” Cap. XI, Art.52

La mencionada norma habilita la instalación de la Modalidad en el conjunto del sistema educativo, lo cual implica propiciar la construcción de mecanismos con el conjunto de actores involucrados en los procesos educativos interculturales y/o bilingües, tanto en los sistemas educativos provinciales - incluyendo a la Ciudad de Buenos Aires- y nacional, así como la necesaria participación de los pueblos indígenas y sus organizaciones.

Esta construcción coparticipada con los actores vinculados tiene por objeto garantizar y dar cumplimiento a lo emanado por la legislación educativa nacional, a la vez que permita concebir nuevos modos de pensar y actuar la EIB en las aulas de las escuelas de todo el país.

Como menciona en su Artículo 1° la Ley de Educación Nacional de 2006 regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender conforme a atribuciones otorgadas constitucionalmente, entre otros derechos se reconoce aquí al emanado del Artículo 75, inciso 17, el cual garantiza



el respeto a la identidad de los pueblos indígenas argentinos y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.

Esa búsqueda de valoración identitaria comprendida como procesos educativos interinstitucionales de construcción colectiva y social, que deben ser instalados y fortalecidos desde los distintos ámbitos de gestión estatal, y la propuesta de una formación de grado de docentes indígenas, son líneas abordadas desde el Equipo Técnico Provincial de EIB:

“Hemos institucionalizado, (...), un Equipo Técnico Provincial de Educación Intercultural Bilingüe con especialistas indígenas y no indígenas, a fin de orientar, potenciar y fortalecer la capacitación docente y la práctica de aula con aprendizajes diversos...”<sup>11</sup>

La Resolución CFE N° 119/10 aprueba el documento “La Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional:

Art. 2°.- establecer que las autoridades educativas implementarán medidas conducentes para la puesta en vigencia, a partir del año en curso de la instalación, consolidación y fortalecimiento de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en los sistemas educativos jurisdiccionales.

Art 3°.- Establecer que, conforme a lo explicitado en el artículo 2° de la presente resolución, se hace necesaria la gradual y progresiva incorporación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en la política curricular de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

Art 4°.- Acordar que las jurisdicciones promoverán, en el marco del Consejo Federal de Educación, investigaciones sobre la realidad sociocultural y lingüística a los fines de diseñar propuestas curriculares y materiales educativos pertinentes a estas realidades.

Art 5°.- Garantizar en forma gradual y progresiva la formación docente en y para la Educación Intercultural Bilingüe en las instancias jurisdiccionales.”

A continuación se mencionan las Resoluciones del Consejo Federal de Educación que referencian a la LEN ya mencionada. Corresponden a los años 2011/10/09, respectivamente.

2009

RES. N°	FECHA	CONTENIDO
88	27-11-09	Aprobar el documento: "Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria – Planes Jurisdiccionales Y Planes de Mejora Institucional" (Anexo).
86	15-10-09	Aprobar para la discusión el documento: "Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria – Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional" (Anexo I).
84	15-10-09	Aprobar el documento "Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria" (Anexo I).
79	28-05-09	Aprobar el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Anexos I y II).

<sup>11</sup> Política Social en Formosa- Inc. C.2. Pueblos aborígenes b. Educación intercultural bilingüe.

2010

RES. N°	FECHA	CONTENIDO
128	13-12-10	Aprueba el documento "La educación rural en el sistema educativo nacional" (Anexo)
119	30-09-10	<i>Aprobar el documento "La Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo nacional" (Anexo I) y demás condiciones para el desarrollo de la modalidad.</i>
118	30-09-10	Aprobar los documentos "Educación Permanente de Jóvenes y Adultos –Documento Base" y "Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos" (Anexos I y II, respectivamente)
105	24-06-10	Aprobar para la discusión los documentos: "LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL" y "MODALIDAD EDUCACIÓN ESPECIAL" (Anexos I y II respectivamente)

2011

RES. N°	FECHA	CONTENIDO
137	22-6-11	Aprobar para la discusión los marcos de referencia para las Orientaciones de la Educación Secundaria de: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Arte y Lenguas. (Anexos I a VII).
136	22-6-11	Aprobar para la discusión los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para 1er. y 2do. ó 2do. y 3er. Año de la Educación Secundaria (en concordancia con la duración de la Educación Primaria), de las áreas de Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica y Formación Ética y Ciudadana. (Anexos I a IV)
135	22-6-11	Aprobar los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el segundo ciclo de la Educación Primaria y séptimo año de Educación Primaria / 1º año de Educación Secundaria, para las áreas de Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica y Formación Ética y Ciudadana (Anexos I a IV)
134	22-6-11	Establecer que el Ministerio de Educación Nacional y los Ministerios jurisdiccionales arbitrarán los medios necesarios para la continuidad y profundización de las políticas educativas, a los efectos de garantizar en todos los niveles y modalidades del sistema, la mejora progresiva de la calidad en las condiciones institucionales de escolaridad, el trabajo docente, los procesos de enseñanza y los aprendizajes, a través de estrategias y acciones acordadas para la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y la Formación Docente, respectivamente.
132	11-05-11	Aprobar para la discusión el documento: "Lineamientos Federales para el Planeamiento y Organización Institucional del Sistema Formador" (Anexo)

## b PROVINCIAL

Ley Estatuto del Docente Formoseño – Ley N° 931/93 Dcto. Reglam. N° 1324/93 -Tit. III, Cap. XLIX, art. 153.

Ley General de Educación Formoseña – Ley N° 1470/05 – Cap. VII – Inc. F -Educación Intercultural Bilingüe, Art. 46° a 48.

Resolución N° 728/00 –MCyE- *ad referendum* del Poder Ejecutivo Provincial. Primera titularización de docentes indígenas en el Sistema Educativo, hecho sin precedentes. Ciento diecinueve (119) Maestros Especiales para la Modalidad Aborígen –MEMA- que se desempeñaban como interinos en un total de cincuenta y una (51) Escuelas Primarias de Educación Primaria de *Modalidad Aborígen*, de los tres pueblos indígenas, fueron designados titulares en sus cargos.

Resolución N° 1551/03 - Documento Base. Conformación del Equipo Técnico Provincial de Educación Intercultural y Bilingüe –EIB.

Resolución N° 396/04 – Designación de Coordinación de Equipo Técnico Provincial de EIB.

Resolución N° 1405/07 - Cambio de denominación de Mod. Aborígen a Modalidad de EIB- para UE del Sistema Educativo Provincial, cuya matrícula indígena sea 60% del total o más.

Resolución N° 2421/07 - Creación del Instituto de Educación Superior Docente y Técnica Intercultural Bilingüe de El Potrillo – Dpto. Ramón Lista

Resolución N° 3340/07 - Desarrollo del espacio curricular de Lengua y Cultura Aborígen en ambos Ciclos del Nivel Secundario, en Unidades Educativas de Modalidad EIB. Acredita en los Planes de Estudio igual cantidad de H/C que el espacio de Lengua.

Resolución N° 3467/07 - Modelos de Boletín de Calificaciones y de certificado analítico de Terminalidad de CBSR para las EPES de Modalidad EIB. Establece la organización del Boletín de Calificaciones con la incorporación del Espacio Lengua y Cultura Aborígen.

Resolución N° 5962/08 - Establece los criterios para la cobertura de cargos de docentes indígenas de cada una de la tres etnias de la Provincia.

Resolución N° 6264/08 - Aprobación Diseños Curriculares Jurisdiccionales para la Formación Docente Inicial de los Profesorados de Educación Intercultural Bilingüe en Educación Primaria. Autoriza la apertura de la carrera Profesor Intercultural Bilingüe en Educación Primaria en el Instituto Superior de Formación Docente de la localidad de El Potrillo, Departamento Ramón Lista.

Resolución N° 6346/08 - Indicadores para la designación de Directores de Escuelas Provinciales de Educación Secundaria Modalidad de EIB.

Resolución N° 3443/11 – Establece que la carga horaria para el Espacio de Lengua y Cultura en cada año del CBS será de cinco (5) h/c, y en el Ciclo Orientado equivaldrá a la carga horaria del Espacio de Lengua y Literatura de las Estructuras Curriculares de la Res. N° 3104/03

Resolución 314/12 – Aprueba el documento “Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena”.

# MARCO TEÓRICO

El siguiente capítulo brinda una serie de conceptos, definiciones y apreciaciones teóricas sobre algunas de las claves de la Educación Intercultural Bilingüe, que se encuentran registradas en la bibliografía actual. Si bien es un recorte de cuanto concierne el tema, pretendemos que no se agote en los conceptos que ofrece, sino que oriente la reflexión de los docentes, proponiéndoles recorridos lectores para la indagación bibliográfica crítica y consciente en cuanto práctica válida y cotidiana de la tarea docente.<sup>12</sup>

El documento aborda cinco cuestiones fundamentales que se vislumbran en las prácticas y propuestas pedagógicas de los distintos niveles educativos y que resulta necesario orientar:

- 1 - La Educación Intercultural Bilingüe.
- 2 - La Interculturalidad y el Currículo Intercultural.
- 3 - El Desarrollo Escolar del Bilingüismo.
- 4 - La Investigación Escolar Participativa.
- 5- La Evaluación Participativa.

---

<sup>12</sup> El material bibliográfico que se cita a continuación está disponible en la Biblioteca de la Coordinación Provincial de EIB- Jujuy 1315. Formosa. [mcy.equipoeib@formosa.gov.ar](mailto:mcy.equipoeib@formosa.gov.ar)

## 1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

“Se trata... de una educación crítica, liberadora, participativa y flexible que pretende responder a las particularidades socioculturales y sociolingüísticas de las regiones y comunidades en las que se aplica, así como también a las necesidades, expectativas y demandas específicas de las familias y educandos con los que se desarrolla. Esta educación es bilingüe cuando la lengua subalterna- por lo general, la indígena o una variante marcada del español o del portugués- y el idioma hegemónico comparten los roles de lengua enseñada y lengua de aprendizaje y, por ende, vehiculan el desarrollo del proceso educativo en distintas áreas curriculares. Y es intercultural en tanto se basa en la cultura de pertenencia del estudiante, su familia y comunidad buscando consolidarla, para, sobre esa base, establecer vínculos y complementariedad con la cultura hegemónica y, en ese tránsito, promover un diálogo entre valores, saberes, conocimientos y prácticas de distinta raigambre y hasta la apropiación crítica y selectiva de elementos culturales que, si bien ajenos, pueden contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades a la que pertenecen los educandos, además de enriquecer la matriz cultural propia.”

“*Nuevos maestros para América Latina*” R.  
Cuenca, N. Nucinkis, V. Zavala (Comps).  
Ediciones Morata. 2007

“Esta propuesta de la educación intercultural, que responde al modelo mosaico (contrapuesto al de crisol), procura que los diversos grupos culturales y/o étnicos conserven su peculiaridad pese a funcionar como parte de un conjunto.

La interculturalidad es fundamental para la construcción de una sociedad democrática en la que se superen los modelos de uniformidad y asimilación, basados en la desigualdad, la intolerancia y el etnocentrismo. Constituye, pues, el instrumento más eficaz contra el racismo y la discriminación.[...]

El modelo paradigmático bilingüe- intercultural se manifiesta a mediados de la década de los setenta y principios de los ochenta. Es consecuencia de una presencia indígena más activa en relación a sus demandas y reivindicaciones, así como de nuevas interpretaciones sobre la cuestión indígena. Realiza nuevas propuestas educativas en relación con el saber, la lengua y la cultura de las poblaciones aborígenes[...] supone, pues, una revalorización de la cultura y el saber indígena, en la que se respeta la realidad sociocultural de las comunidades aborígenes, su cosmovisión de lo humano y de la naturaleza.”

“Diversidad cultural y fracaso escolar: educación intercultural, de la teoría a la práctica” M. A. Sagastizabal. Ed. Novedades Educativas. 2004

“... sin entrar en detalles y sin pretender exhaustividad alguna, podemos plantear que la educación intercultural es una respuesta necesaria a la situación de multiculturalidad y de las relaciones asimétricas entre pueblos cultural y lingüísticamente diferentes de los países de la región”.

“Hacia una educación intercultural en el aula”.  
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.  
Buenos Aires. 2006

“Debido a la heterogeneidad del desarrollo cultural y del carácter antagónico de los diferentes desarrollo culturales, la base del desarrollo intercultural debe ser el reconocimiento de la diferencia de las culturas, de la alteridad no asimilable del otro. Porque el que cree comprender al otro, se convierte necesariamente en un misionero. En mi opinión, la comunicación sólo puede ser fructífera si está basada en el disenso. El disenso es una condición de la posibilidad de comunicación. El consenso consiste en la aceptación del derecho a la contradicción.

“Pedagogía intercultural bilingüe: Fundamentos de la educación bilingüe” Serie pedagogía y didáctica. Wolfgang Küper (comp.) Ed. Abyayala. 1993

**Más información en:**

“Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: sistematización de experiencias” Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 1ºed. Buenos Aires, 2004

“Educación en la diversidad: Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe” I. Hernaiz (organizador). IIPE UNESCO. 2004

“La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas. L.E López y W. Kuper. PROEIB ANDES. 2004

“Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía” M. Gadotti, M. V. Gomez, J.M.A.F de Alencar (comp.) Clacso libros. 2007

“Educación Secundaria: Derecho, inclusión y desarrollo” Seminario Internacional. Unicef. 2010

## 2- LA INTERCULTURALIDAD Y EL CURRÍCULO INTERCULTURAL

"...la multiculturalidad no acaba de satisfacernos. Se trata de un concepto descriptivo. Nos dice que en un determinado territorio coexisten grupos con culturas distintas. Pero el concepto no atañe a la relación entre culturas, no califica esta relación. Y al no hacerlo, admite relaciones de explotación, discriminación y racismo. Podemos ser multiculturales y racistas.

Por eso acudimos al concepto de interculturalidad. No se trata de un concepto descriptivo sino de una aspiración. Se refiere precisamente a la relación entre las culturas y califica esta relación. La interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías, es decir desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que beneficien a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como aspiración la interculturalidad forma parte de un proyecto de nación"

Silvia Schmelkes (en Ficha 2 anexo 2) en "Hacia una interculturalidad en el aula" MECy T. 2006

"Por interculturalidad entendemos "la lectura crítica de la diversidad sociolingüística y sociocultural que caracteriza a sociedades pluriétnicas (como las latinoamericanas) marcadas por el discrimen producto del pasado colonial, así como la clara toma de posición frente a las condiciones de inequidad y desigualdad que marcan las relaciones entre indígenas y no-indígenas"(L.E. LOPEZ, 2004: Pág.17). Es decir, en el contexto sociohistórico latinoamericano, la interculturalidad tiene que ver primero con la asimetría, el discrimen y el racismo que aun rige en las relaciones entre indígenas y no-indígenas y con el cuestionamiento de la visión que los sectores hegemónicos tienen del Estado-nación y de la cultura y la lengua que deberían coadyuvar a su construcción. Desde esta perspectiva, la interculturalidad se constituye en una propuesta contrahegemónica, ante la cual los Estados últimamente han sentido la necesidad de reaccionar de alguna forma, en el marco del afianzamiento del proyecto democrático.

En segundo lugar, la interculturalidad tiene que ver con el manejo de las situaciones conflictivas características de las relaciones interétnicas y con la posibilidad de buscar convergencias mínimas y construir consensos entre posiciones y puntos de vista, pertenecientes a visiones del mundo particulares y a menudo anclado en ellas."

"Nuevos maestros para América Latina" R. Cuenca, N. Nucinkis, V. Zavala (Comps). Ediciones Morata. 2007

"Un alumno puede conocer de memoria los textos de biología, botánica, zoología, etc., pero si nunca ha estado cerca de una planta o un animal, esto no le permitirá un conocimiento integral; en cambio el que sí conoce de los animales y plantas porque los ha visto nacer, crecer, cambiar, aunque nunca haya estudiado un libro de texto, tendrá otra visión, más práctica e incluso más útil, pero igualmente tendrá un conocimiento parcial.

En la realidad, el conocimiento resulta incompleto para aquel que nunca estudió en la práctica, aunque lo haya hecho en teoría, como para aquel que no sabe la razón teórica de ciertos fenómenos que observa y conoce en la práctica.

Hay que reconocer el hecho de que el conocimiento teórico proviene del práctico, elaborado a través de la abstracción y el análisis y sólo se puede verificar en él.[...]

Dentro de la revalorización cultural, además de utilizar la lengua materna en la enseñanza, debemos preocuparnos por la elaboración de material didáctico en los que se refleje su cultura, sus necesidades, sus ideas. Será necesario rescatar los conocimientos tradicionales, su ciencia y tecnología tradicional, la historia, los valores que fueron perdiéndose, sus concepciones filosóficas, etc.”

“Pedagogía intercultural bilingüe: Fundamentos de la educación bilingüe” Serie pedagogía y didáctica. Wolfgang Küper (comp.) Ed. Abya yala. 1993

“Interculturalidad: conversación entre culturas en relación de equivalencia”

Grimaldo Renjifo Vasquez (en Ficha 6- Anexo 2) de “Hacia una educación intercultural en el aula” MECyT. 2006.

“No es posible construir una propuesta de currículo intercultural, solo entre especialistas y sin diálogo permanente con la comunidad. La participación comunitaria es fundamental, si uno quiere hablar de educación intercultural y de educación intercultural bilingüe, esta participación debe darse desde la construcción de la propuesta hasta la evaluación de la misma.”

Dr. Luis E. López (en Ficha 15- Anexo 2) de “Hacia una educación intercultural en el aula” MECyT. 2006.

“Desde la perspectiva pluralista del conocimiento existen distintas formas legítimas de obtener conocimientos confiables. La ciencia no se considera como la única representación de la realidad con criterios epistemológicos universales y superiores. Su validez no es absoluta ni se da en abstracto, sino que depende de su relación con los intereses, necesidades y valores de los que la crean, recrean y utilizan (Dascal, 1993)[...]

Las comunidades indígenas al igual que las científicas constituyen una parte de la realidad social que abarca actividades, creencias, saberes, intereses, valores y normas que dan lugar a diversos conocimientos que tienen sentido y son confiables dentro de ese contexto para el que fueron creados. Es por ello que para distinguir entre un conocimiento confiable (sea científico o tradicional), trabajos como el de Peter Winch (1987) con la comunidad de los azande en África, nos han mostrado la importancia de apelar a las tradiciones para entender el sentido que dentro de ellas tiene sostener tal o cual creencia.

La legitimidad de los conocimientos tradicionales, lo mismo que de los científicos depende así, de tener razones que los validen. El número de razones que se consideren suficientes para sostener una creencia variará en cada caso, según el grado en que se busca asegurar una orientación acertada en nuestra acción en circunstancias variadas o situaciones duraderas, esto es (Villoro, 1982, p. 168-170):



Los conocimientos tradicionales no son científicos porque no han surgido, ni pertenecen a ninguna tradición que, desde el punto de vista sociológico, histórico y epistemológico, se reconozca como científica, pero no por ello, como lo intenta mostrar el trabajo de Winch, son irracionales o ilegítimos; pues con estos saberes muchas comunidades tradicionales cumplen sus fines prácticos y resuelven muchos de sus problemas. Su legitimidad debe evaluarse según los estándares que se establezcan en torno a su aceptabilidad para satisfacer ciertos fines dentro de cierto contexto.

Si las prácticas que conducen a un conocimiento son aceptables y confiables de acuerdo con un conjunto de criterios reconocido por una comunidad, entonces ese conocimiento resultará confiable para esa comunidad. No se necesita recurrir a la tradición de las ciencias para reconocer la justificación de un saber: si éste funciona en la realidad, asegurando el éxito de nuestra acción, eso es una razón para sostener su validez y poder calificarlo como conocimiento. Ahora bien, si lo que queremos es evaluar el estatus de científicidad de dicho conocimiento, entonces se requiere el reconocimiento de otras comunidades establecidas y ya aceptadas como científicas; y como señala Olivé (2000), el hecho de que una comunidad no logre el reconocimiento social de científica, no le impide desempeñar un importante papel social y cultural, como generadora de otras formas de conocimiento que puede resultar provechoso para el desarrollo de la ciencia misma.

[...] El cientificismo alimenta el prejuicio de considerar a la ciencia como una forma de conocimiento cualitativamente diferente a los otros saberes que rigen nuestra vida. Pero no hay tal... Al establecer una demarcación estricta entre saber científico y creencias que no son del todo incontrovertibles, corremos el riesgo de rechazar la mayoría de las creencias que necesitamos... que nos permiten orientar nuestra vida... " (Villoro, 1982, p. 293). [...]

Cuando se les enseña en clase de ciencias a los niños indígenas que el mundo está ordenado como lo han hecho los científicos, y que funciona como los científicos proponen, la validez y autoridad del conocimiento tradicional de los padres y abuelos es negada. Mientras que sus padres pueden poseer un gran entendimiento sofisticado de su ambiente local, la educación les informa implícitamente que la ciencia es la autoridad última para interpretar la 'realidad' y que el conocimiento indígena local está en segundo plano y resulta obsoleto [... ] Es importante, por lo tanto, poder articular las distintas formas de conocimiento y hacer que los contenidos educativos sean consonantes con las circunstancias culturales de los estudiantes.

"Una educación científica para la interculturalidad" Memorias del Congreso Iberoamericano de Educación Metas Educativas 2021. Ponencia de Liliana Valladares Riveroll. Buenos Aires. Septiembre de 2010.

"No podemos dejar de lado, despreciado como inservible, lo que los educandos traen consigo de comprensión del mundo... su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno a la salud, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros."

"Pedagogía de la esperanza" Paulo Freire. Ed. Siglo XXI. 2009

"Podemos definir la interculturalidad como un proceso sociopolítico, cuyo principal objetivo es la construcción de una sociedad diferente, basada en la equidad y el reconocimiento de identidades y de diferencias culturales.

La práctica de la interculturalidad implica la participación y el diálogo paritario entre sujetos sociales portadores de diferentes culturas, lo que tiene como consecuencia asumir y potenciar el pluralismo como un valor”

“Sobre el concepto de interculturalidad” en CD  
9- Educ.ar. MECyT.

**Más información en:**

“Diversidad cultural y fracaso escolar: educación intercultural, de la teoría a la práctica” M. A. Sagastizabal. Ed. Novedades Educativas. 2004

“Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: sistematización de experiencias” Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 1ºed. Buenos Aires, 2004

“Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una propuesta para la comprensión e intervención en la realidad” Antoni Zabala Vidiela. Ed. Grao. 2006

“Cartas a quien pretende enseñar” P. Freire. Editorial siglo XXI. 2010

“Qinasay- Revista de Educación Intercultural Bilingüe” año 4. N° 4. V. Carbajal y otros. GTZ PROEIB ANDES. 2006.

“Los pueblos originarios de la Argentina: la visión del otro” Raúl J. Mandrini. Eudeba. 2005

### 3- EL DESARROLLO ESCOLAR DEL BILINGÜISMO

“Por bilingüismo entendemos el conocimiento y uso de dos o más lenguas por parte de un individuo.”

“El contacto cotidiano con el idioma hegemónico, para simplemente vivir y funcionar en centros poblados y ciudades, y el escaso contacto con los lugares de refugio de las lenguas ancestrales, inevitablemente conduce como mínimo al olvido parcial de éstas, que tuvieron como lengua materna o idioma de uso predominante. Amén de ello, este desaprendizaje, aun cuando fuere fragmentario, mina la autoestima de los educandos indígenas y debilita el vínculo que estos tuvieron alguna vez con el o los idiomas que hablaron y que bien pueden conservar sus mayores en sus comunidades de origen. De esta forma no solo se estropea comunicativamente a los educandos indígenas, en tanto se empobrece su competencia comunicativa, sino que además se los compromete afectivamente, por el debilitamiento de su autoestima y por la necesidad obligada que sienten de negar su filiación lingüística ante maestros y compañeros.”

“Es preciso deslindar entre una educación realmente bilingüe y la inclusión en la educación monolingüe de un componente de aprendizaje y enseñanza de un idioma indígena en el nivel que fuere. Es decir, para que una educación sea bilingüe es menester trascender la esfera de la enseñanza de idiomas, y hacer uso de la lengua que se aprende como idioma vehicular de la educación.”

“... es necesario dejar sentado que una educación de esta índole, aun cuando se priorice la dimensión idiomática, no puede de modo alguno desentenderse del espíritu intercultural que la anima y por tanto propiciar un diálogo de saberes y conocimientos, al incluir contenidos culturales indígenas en el currículo escolar y cuando hace uso de la lengua indígena en su desarrollo. Una educación bilingüe en la cual el idioma indígena es utilizado para vehicular únicamente los contenidos oficiales- y por ende hegemónicos-del currículo, no es intercultural ni tampoco bilingüe de mantenimiento y desarrollo, como hoy se postula mayoritariamente”

“... cuando la enseñanza de y en la lengua indígena contribuye al desarrollo de una conciencia lingüística crítica, esta enseñanza es de facto intercultural y redundante en una enseñanza idiomática con recurrencia periódica a la cultura que subyace a las lenguas en cuestión; desde una perspectiva tal, bilingüismo e interculturalidad o enseñanza bilingüe y educación intercultural no son más que dos caras de una misma moneda.”

“Nuevos maestros para América Latina” R.  
Cuenca, N. Nucinkis, V. Zavala (Comps). Ediciones Morata. 2007

“En la escuela, en el aula, la lengua es vital. A nadie se le ha ocurrido enseñar sin hablar. Desde el inicio de las clases se precisan de saludos, despedidas y órdenes típicas de la cultura del aula. Pasen, salgan, vamos, hoy estudiaremos ciencias naturales, la propiedad conmutativa de la suma, los estados del agua [...] De manera similar, los instructivos, las explicaciones, incluso los premios y castigos de parte del docente pasan necesariamente por el uso del lenguaje, en forma oral, especialmente en los primeros años de escolaridad, pero también en forma escrita, a medida que los alumnos son competentes en la lectura y la

escritura. Igualmente, las respuestas de los estudiantes pasan también por el uso de la lengua. La enseñanza de los diversos contenidos escolares, la matemática, las ciencias naturales y sociales, incluso el mismo lenguaje precisan del uso de la lengua.

El gran problema se presenta cuando el docente y los estudiantes utilizan lenguas diferentes. En principio, esto da lugar a suponer que no se podrá establecer la comunicación entre ambos. En nuestro caso, podemos plantear dos problemas concretos: (a) el profesor habla castellano y los estudiantes una lengua indígena; las clases se dictan en castellano y los estudiantes tienen dificultades para comprender; y (b) los estudiantes han dejado de hablar la lengua indígena y las clases prosiguen en castellano, como si no hubiera problema alguno. En el primer caso, surge la necesidad de enseñanza de los contenidos curriculares en la lengua de los estudiantes y la enseñanza del castellano como segunda lengua; en el segundo caso, surge la necesidad de reintroducir la lengua indígena de la comunidad, o sea la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua. En ambos casos, entonces, se presenta la necesidad de la enseñanza de una segunda lengua."

"La enseñanza de las segundas lenguas"  
(conferencia) Pedro Plaza Martínez. PROEIB  
ANDES. 2004

"El Bilingüismo social entendido como la interacción y el protagonismo de los sujetos que dominan dos lenguas y deciden la oportunidad y conveniencia de uso de una y otra, más que la acción de una serie de sujetos monolingües intentando aprender una segunda lengua, constituye, según Madeleine Zúñiga un proceso de socialización en el que la primera lengua debe tener un desarrollo autónomo.

Potenciar el desarrollo de una educación sociolingüística crítica que propenda al bilingüismo social en la educación supone reconocer las lenguas indígenas – en referencia a nuestra provincia las lenguas wichí, qom, pilagá y sus respectivas variaciones- como instrumentos privilegiados de la comunicación familiar y de la socialización primaria; como verdaderas instancias de recuperación de la propia identidad; de validación de contenidos culturales y de recursos estratégicos vinculados a la comprensión y apropiación de conocimientos diversos.[...]

La lengua segunda, el español, deberá ser estudiada como herramienta imprescindible, instrumental que asegure el acceso igualitario al conocimiento, en pos de garantizar la participación social real y efectiva de los alumnos indígenas en situación de mayor simetría y paridad. Los procesos enseñanza de oralidad, lectura y escritura del español como L2 posibilitan entablar relaciones con el pensamiento en todos los campos de la cultura y, en consecuencia, deberán atravesar toda la propuesta curricular."

"Diseño Curricular Profesorado Intercultural  
Bilingüe". MCyE de la Provincia de Formosa.  
Coordinación Provincial de EIB. 2009

### **Más información en:**

"Sobre las huellas de la voz" L.E. López, I. Jung. Ed. Morata. 1998

"Lenguaje, poder y pedagogía" J. Cummins. Ed. Morata. 2002

"Las lenguas indígenas de la Argentina: una mirada actual" Marisa Censabella. 1º ed. 5ta reimp. Eudeba. 2010.

"Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas" I. Jung, L. E. López. Morata. 2003.

"Didáctica de las ciencias del lenguaje: enseñar ciencias del lenguaje" N. Desinano, F. Avendaño. Homosapiens. 2011

"Acción, pensamiento y lenguaje" Jerome Bruner. Alianza editorial. 2007

"Enseñanza del español como segunda lengua" V. Galdames, A. Walqui. PROEIB ANDES. 2006

"Enseñanza de lengua indígena como segunda lengua" V. Galdames, A. Walqui, B. Gustafson. PROEIB ANDES. 2006

#### 4- INVESTIGACIÓN ESCOLAR PARTICIPATIVA

“La investigación acción participativa asociada a la formación docente tendrá el propósito de introducir la perspectiva e instrumentar la investigación académica en el análisis de las situaciones rutinarias de la escuela, como así también en el diseño, la implementación y la evaluación de estrategias superadoras. Contribuirá a la generación y construcción de marcos conceptuales que fundamenten diferentes cursos de acción, en los que se ensayen y se asuman relaciones diferentes con el conocimiento, con los diversos contextos, en procesos diferenciales de subjetivación y de construcción de lo colectivo, a fin de posibilitar el crecimiento de instituciones escolares que respondan a nuevas instancias educativas, en nuevos marcos socioculturales.”

“Por su parte la investigación reconoce en estas condiciones, maneras de interrogar y descubrir, de acceder a modos de realidad y a sus sentidos; para la Modalidad de EIB es clave en cuanto signifique un dialogo participativo entre los conocimientos llamados académicos y los que históricamente han acumulado, desarrollado y validado socialmente los pueblos indígenas. Un encuentro dialógico desde donde construir nuevas teorizaciones sobre la práctica, que contribuyan a mejores enseñanzas y mejores aprendizajes sociales. Es avanzar en modos prácticos de interculturalizar y democratizar el saber y organizarlo para compartirlo como contenido escolar.”

“Diseño Curricular Profesorado Intercultural Bilingüe”. MCyE de la Provincia de Formosa. Coordinación Provincial de EIB. 2009

“El objetivo fundamental de la investigación- acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él.”

“El cambio educativo desde la investigación acción” J. Elliot. Morata. 2005. Cap. IV.

“Lo que hace de la enseñanza una práctica educativa no es solo la calidad de sus resultados, sino la manifestación en la misma práctica de ciertas cualidades que la constituyen como proceso educativo capaz de promover unos resultados educativos en términos de aprendizaje del alumno. El concepto de educación como fin de la enseñanza, como ocurre con los conceptos de los fines de otras prácticas sociales, trasciende la conocida distinción entre proceso y producto. La mejora de la práctica supone tener en cuenta a la vez los resultados y los procesos. La consideración de uno de esos dos aspectos por separado no es suficiente. La calidad de los resultados del aprendizaje sólo es, en el mejor de los casos, un indicador indirecto de la posible calidad del proceso docente.”

“El cambio educativo desde la investigación acción” J. Elliot. Morata. 2005

“La escuela democrática no debe tan sólo estar abierta permanentemente a la realidad contextual de sus alumnos para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su actividad docente, sino también estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto concreto. De ahí viene la necesidad de, profesándose democrática, ser verdaderamente humilde, para poder reconocerse muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado.”

“Cartas a quien pretende enseñar” P. Freire.

Editorial siglo XXI. 2010

“Hoy la perplejidad que suscita la extrema diversidad del género humano es la que mueve cada vez más a profesionales de las ciencias sociales hacia el trabajo de campo, no solo para explicar el resurgimiento de los etnonacionalismos y los movimientos sociales, sino también para describir y explicar la globalización misma, y restituirles a los conjuntos humanos la agencia social que hoy parecería prescindible desde perspectivas macroestructurales.[...] la etnografía-en su triple acepción de enfoque, método y texto- es un medio para lograrlo. En tanto enfoque, constituye una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales”)[...] un investigador social difícilmente pueda comprender una acción si no entiende los términos en que la caracterizan sus protagonistas. En este sentido, los agentes son informantes privilegiados pues sólo ellos pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a los eventos que los involucran.”

“La etnografía: método, campo y reflexividad”

Rosana Guber. 1º ed. Siglo Veintiuno Editores.

2011

**Más información en:**

“La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos” Rockwell, Elsie. 1º ed. Paidós. 2009

“La investigación sociocultural: crítica de la razón teórica y de la razón instrumental” Vázquez, Héctor. 1º ed. Biblos. 1994

“Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa” N. Boggino, Kristin Rosekrans. 1º ed. Homosapiens. 2004

“La investigación como base de la enseñanza” L. Stenhouse. 5º ed. Morata. 2004

“Educación, Investigación y Desarrollo Social” A. Boza, J.M. Méndez, M. Monescillo, M. Toscano. Narcea. 2010

## 5. LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA

“Evaluar es, en rigor, una manera específica de investigar. Se diferencia de otras investigaciones sociales porque su finalidad es la acción; se trata de averiguar si los resultados de una acción responden a la intención que la puso en marcha y también, si es necesario, cómo modificar las formas de actuar para obtener mejores resultados. Los modos de investigar se diferencian fundamentalmente por el método. El método implica una posición en relación con lo que se considera verdad y las formas de conocer, con la relación entre la teoría y la práctica y el sentido de la tarea de investigar. Las técnicas y los instrumentos son formas operativas del método. En esta concepción [...] la calidad y la cantidad son propiedades de lo real y las técnicas dan prioridad a una u a otra [...]

De la misma manera podemos plantearnos diferentes modos de emprender la evaluación. Por un lado se concibe la evaluación como medición de resultados de una actividad o de un programa en relación con los objetivos propuestos [...] No se considera en este caso el contexto, ni las cuestiones culturales ni la intersubjetividad de los sujetos. Las fallas más notables de esta manera de evaluar son los escasos resultados en lo que se refiere a retroalimentar las acciones y en cuanto a las posibilidades de reflexión y aprendizaje de las personas.

En otro extremo, se encuentran los modos de evaluar que tienen en cuenta la representación de los actores involucrados y que están interesados también en el proceso y en el crecimiento de los sujetos que intervienen en la acción. [...] todos los participantes de la acción se consideran evaluadores, que pueden ser ayudados, pero no substituidos en su tarea, por especialistas. La objetividad en este caso es reconocer la posición que cada uno ocupa en el proceso y tomar distancia para analizarlo. Las conclusiones serán útiles para reorientar las acciones porque son producidas por los mismos participantes.

Entre estas dos posiciones hay muchas otras posibles, como reconocer el valor de los sujetos conocidos, o plantearse la importancia de que el evaluador “devuelva” los resultados a las personas involucradas en la acción o dar participación a algunos actores en algunos momentos del proceso de evaluación.

En cualquier caso [...] deberán tener en cuenta ciertos criterios o cánones que caracterizan el conocimiento científico, como la confiabilidad y la validez, [...] la significación social, la causalidad (el procurar explicaciones y salir de la pura descripción) y la abstracción, es decir la reducción a los aspectos esenciales”

[...] El método de evaluación participativa considera que todos los sujetos de la acción son capaces de producir conocimiento, se interesa fundamentalmente por las representaciones que esos sujetos tienen de las acciones en las que intervienen, por el sentido que tienen para ellos, concibe que el conocimiento se construye en la acción, que está situado en un contexto que integra y completa su significado.

Esta modalidad participativa se basa en considerar que los cambios son posibles y relevantes en tanto puedan ser sentidos por quienes son sus protagonistas. (Esto es pensar) en una evaluación participativa, cualitativa, comprensiva, en la que todos los actores sociales -los que hacen la institución- en sus distintos ámbitos de trabajo sean los protagonistas.

Lo que nos lleva a elegir esta modalidad es nuestra concepción del desarrollo de la evaluación como un proceso de aprendizaje para todos los actores y la convicción de que el conocimiento se construye en la interacción, en el diálogo. Se parte de aceptar los valores de igualdad, autonomía, libertad y diálogo. Además el proceso de evaluación aumentará la comprensión de los actores sobre la importancia y el sentido de su tarea y, en consecuencia, su compromiso, y contribuirá a consolidar la institución en su contexto, tanto a nivel de la comunidad, como de las instituciones externas.” [...]

Participar significa poder intervenir de una manera decisiva en todos los momentos de un proceso. No basta sólo con declarar la participación: es necesario prever mecanismos que



hagan posible que los participantes, cuando lo consideren necesario, puedan introducir modificaciones en el proceso, para ajustarlo a sus intereses. Debe existir la posibilidad de que todos participen en las diferentes etapas, es decir, que puedan programar, ejecutar y evaluar las acciones, de que todos tengan derecho a dar y solicitar información y a ser escuchados. La participación plena y efectiva de las personas fomenta la autonomía y acrecienta la autoestima, las capacita para utilizar su inteligencia y su voluntad, y para tomar conciencia de que pueden hacerlo sin que sea necesaria la dirección de otro.”[...]

“La evaluación participativa es un proceso continuo que una vez implantado debe convertirse en una dimensión de todas las prácticas institucionales. Es un seguimiento crítico de los procesos en la acción, de tal forma que los conocimientos generados por las actividades evaluativas se utilicen como herramientas para que los actores de la evaluación puedan intervenir con mayor información en la práctica cotidiana de la institución educativa. Prevalece en esta afirmación el principio de operatividad. Se trata de la evaluación útil para producir conocimientos que puedan ser revertidos sobre los procesos y actividades que se están desarrollando, pero también que aporten informaciones que puedan ser aplicables en otros contextos.”[...]

“Otro concepto clave a ser trabajado, tratándose de la evaluación del proyecto institucional, es el de institución, como contexto de las acciones. La sociedad actual, el mundo en que vivimos, es el contexto más amplio en el que la institución educativa se construye y acontece. Pero si trazamos una serie de círculos concéntricos en el mapa de este mundo nuestro, podemos avanzar de círculo en círculo hacia el interior hasta llegar al contexto específico en el que se desarrolla el plan de la institución educativa [...] en la que estamos trabajando. Incluso no debemos olvidar que esta institución singular, nuestra casa, está atravesada por otras instituciones. Es una casa con puertas y ventanas, invadida por ideas y discursos que vienen de las casas vecinas: las otras instituciones que viven y trabajan en el mismo contexto, que no están solamente afuera, sino que entran en nuestra casa de una manera particular. Es imposible pretender separar los hilos, sin correr el riesgo de quedarse al final sin trama.”[...]

“Las relaciones entre los actores son, en general, particularmente conflictivas y sus niveles de participación en las decisiones sobre la marcha de la institución muy desiguales. La misma institución no ofrece a todos sus integrantes las condiciones mínimas necesarias para una participación efectiva en la toma de decisiones, en términos de espacios para el debate.

La propuesta de cambio institucional no plantea sólo una cuestión metodológica. No hay método de trabajo que no se asiente en una concepción del mundo, que no implique una propuesta sustantiva sobre la realidad que se pretende cambiar.”[...]

“Evaluación Participativa del Proyecto Educativo Institucional”  
Argumedo Manuel. 2011. Documento Digital de Trabajo.

“Entendemos que la evaluación institucional en una escuela de Modalidad constituye un proceso participativo y sistemático de obtención y análisis de información para interiorizarse críticamente de su funcionamiento, comprender sus procesos y evoluciones y en consecuencia tomar decisiones que potencien nuevas oportunidades y mejoren indicadores en cada grupo de alumnos y alumnas y que, a partir de allí, eleven la calidad escolar. Ello reflejará, a su vez, el proceso de consolidación institucional de Modalidad EIB en los diversos contextos de la Provincia.

Las dimensiones que abarque la evaluación, según el nivel de referencia y la singularidad de cada escuela, permitirán reconocer y considerar los aspectos que hacen a su identidad y al alcance de su desarrollo institucional, con sus potencialidades y certezas, sus desafíos y necesidades de cambio en el cercano y mediano plazo. Entre las principales dimensiones que configuran la escuela deberemos atender de manera particular los siguientes aspectos:

*La eficacia de la organización y gestión escolar*

*La relevancia y funcionalidad de los desarrollos pedagógico – didácticos y sus procesos*

*La atención pertinente al contexto institucional y su relación con las comunidades de referencia*

*La utilización apropiada de infraestructura y la eficiencia en el uso de equipamiento y recursos disponibles*

De esta manera, si la conducción de una Escuela de Modalidad Educación Intercultural Bilingüe (UE MEIB) se propone evaluar específicamente su proceso institucional en la dimensión pedagógico–didáctica desde una concepción participativa, deberá considerar la interactuación vinculante de los aspectos que la definen, ya que impactan en la vida diaria de los integrantes de la escuela y se muestran en consecuencia, aún sin que lo pretendan quienes enseñan.

Hacemos referencia a

*Las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en las que los docentes basan la propuesta institucional y los proyectos pedagógicos que consecuentemente la instrumentan*

*La relevancia y el alcance que tienen los conocimientos socio-culturales y territoriales en los desarrollos curriculares*

*Los progresos de las y los estudiantes en las capacidades que se hayan priorizado y las evidencias de sus procesos en las producciones logradas*

*La pertinencia de las metodologías y estrategias didácticas utilizadas y la coherencia en su implementación*

*El consenso institucional sobre criterios de promoción y registros de seguimiento integral del proceso de cada grupo de alumnas y alumnos*

La recolección de datos necesarios a la evaluación estará centrada en las acciones y en las percepciones tanto de los alumnos, como de los docentes, y de las familias referentes,

basándose en las diversas situaciones institucionales de enseñanza y de aprendizaje, pero también relevará situaciones de aprendizaje ocasionales o extraordinarias, provenientes de distintos ámbitos de interacción social, en los que nos bien educamos unos con otros.

Los alumnos se evalúan en sus avances y dificultades

Con la colaboración de sus docentes las y los alumnos identifican y registran de manera individual o grupal y con la frecuencia que requiera la propuesta didáctica, aspectos que los lleven a tomar conciencia de sus propios logros y de dificultades ya superadas, o todavía no. Situaciones en las que puedan reconocer sus procesos y mejor manera de aprender, los saberes desarrollados y los usos y aplicaciones que pueden hacer de ellos, a expresarse sobre las actividades con las que más disfrutaron y en las que más participaron, a identificar las necesidades de conocimiento con respecto a los contenidos y prácticas propuestas, a comunicar las sensaciones experimentadas en el trabajo en conjunto, a dar cuenta de sus seguridades y de sus certezas.

Interrogantes como los siguientes pueden orientar el registro de evaluación de las y los estudiantes, aunque la propuesta docente y las recomendaciones necesarias sobre los modos de participar deben dar lugar a que cada grupo comunique con propiedad y de la mejor manera sus experiencias sobre los aprendizajes y evidencie el alcance de sus capacidades

*¿Qué descubrimos con las actividades que hicimos? ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo hicimos?*

*¿Para qué nos sirve lo que aprendimos?*

*¿Qué tenemos que aprender mejor? ¿Qué dificultades tuvimos en los trabajos?*

*¿Qué parte no pudimos trabajar todavía? ¿Por qué?*

*¿Con quiénes trabajamos? ¿Qué fue lo mejor de las actividades en equipo?*

*¿Cómo nos sentimos con esta tarea? / ¿Cómo nos sentimos con la propuesta?*

*Hay más para conocer y tenemos que seguir aprendiendo*

Los docentes evalúan y toman conciencia de su propia acción

Cada docente, cada par pedagógico y cada equipo, necesita reflexionar sus prácticas pedagógicas, identificar lo que hace cotidianamente y establecer la relación entre su actividad y los progresos y dificultades que tienen los alumnos y alumnas en el desarrollo de sus capacidades y en la trayectoria escolar que comparten. El análisis sistemático y programado de las propuestas de aula, con sus recurrencias y consecuencias, nos llevará a tomar conciencia de la situación real del proceso que conducimos, de la oportunidad y pertinencia de las situaciones de enseñanza y nos habilitará a individualizar a cada

aprendiente en sus modos de apropiarse de conocimientos, y a conocer que estrategias y recorridos utiliza para arribar a la conclusión que se le haya propuesto. De esa manera, estaremos en condiciones de redireccionar con precisión la enseñanza y de consolidar dinámicas específicas que afiancen la coherencia de los procesos de aprendizaje en todo el grupo.

La reflexión sobre los interrogantes que se proponen a continuación puede orientar a los docentes, al momento de analizar y evaluar su propio desempeño en las prácticas cotidianas programadas

*Qué aplicaciones prácticas y valoraciones coincidentes con los saberes desarrollados estuvieron en juego para el grupo clase.*

*Qué situaciones de intercambio promovieron comunicaciones significativas en ambas lenguas. Cuáles fueron las más reiteradas.*

*En qué situaciones hubo desarrollo intercultural de saberes. A qué capacidades aportaron. Dónde se hicieron.*

*Con qué frecuencia se habilitaron espacios, proyectados u ocasionales, para actividades didácticas con estrategias de desarrollo grupal.*

*Cuáles son las dificultades recurrentes en el proceso de enseñar y aprender para la mayoría del grupo clase. A qué causas se atribuyen. Con que procedimientos metodológicos proyectan revertirlas.*

*Con qué estrategias de aprendizaje lograron la curiosidad, la creatividad, la iniciativa y la comunicación en la mayoría del grupo.*

### La mirada de la comunidad

Los espacios y tiempos donde se establece el vínculo con la familia y la comunidad, programados o espontáneos son oportunidades para dar a conocer expectativas, percepciones, inquietudes, aportes que interesan a la educación escolar. La comunicación padres – docentes, padres e hijos sobre lo que aprenden en la escuela y las formas de aprenderlo, las maneras de manifestar interés y satisfacción, la importancia de la participación en actividades escolares que aportan a la valorización del conocimiento cultural, son instancias que legitiman la educación y ponderan el lugar que debe tener la escuela en la comunidad.

### Un posible recorrido

Para evaluar de manera sistemática e institucional el impacto de las prácticas pedagógicas en el desarrollo de capacidades de las y los estudiantes, planteamos un recorrido organizado en etapas sucesivas, de las que participarán alternativamente el colectivo docente, los alumnos y alumnas y las familias y comunidades de referencia de la escuela.

Los docentes *determinan los componentes* de las prácticas pedagógicas que favorecen el desarrollo de las capacidades de las y los estudiantes y que aportan al crecimiento institucional. Acuerdan como punto de partida

*Seleccionar proyectos áulicos y actores institucionales que intervienen en la evaluación participativa*

*Aportar fichas de registro de proceso de aprendizaje y desempeño del grupo seleccionado*

*Proveer evidencias de producción y de trabajos colectivos y*

*Evidencias de acompañamiento y orientaciones pedagógicas recibidas*

*Acciones programadas con la participación vinculante de padres y referentes de la comunidad,*

*Elaboran un repertorio de aspectos* que aportarán la información necesaria. El grupo establece un tiempo efectivo para la investigación y procesamiento de los datos.

*Según lo acordado analizan la información* de las prácticas seleccionadas a través del siguiente recorrido:

*Cómo se organizó la propuesta pedagógica seleccionada*

*Qué prácticas evidencian el desempeño articulado en pareja pedagógica, o en equipos de trabajo Relación comunicativa docentes-alumnos, alcances y consecuencias en el proceso de enseñanza.*

*Qué escenarios de aprendizaje propusieron al grupo clase. Efectos y logros de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje planteadas con mayor frecuencia.*

*Qué capacidades desarrolladas por los aprendientes en la vida familiar, comunitaria y escolar se fortalecieron y cuales se tuvieron en cuenta para la apropiación de nuevos saberes.*

*Qué actividades favorecieron la participación comunitaria en la instalación escolar de los saberes sociales significativos.*

*Qué estrategias favorecieron aprendizajes integrales y en qué situaciones los alumnos y alumnas evidenciaron confianza en sí mismos y autonomía*

*Acorde a los requerimientos de la propuesta, qué estrategias de participación colectiva se implementaron.*

*Cómo se administraron tiempos y espacios.*

El recorrido para el análisis y reflexión institucional de las prácticas institucionales se apoyan en instrumentos vinculados al desarrollo pedagógico realizado, puede ser:

*Información producida por el grupo clase en diversos soportes textuales y materiales*

*Registro secuenciado de recuperación de saberes significativos y capacidades desarrolladas, niveles de dominio oral y escrito de la lengua indígena y del español*

*Informe pedagógico sobre la implementación del Proyecto y su itinerario, registro individual de alumnos: avances, dificultades, logros, anécdotas que aporten a la comprensión de los recorridos personales*

*Socialización del proceso en Jornadas de intercambio institucional: entre pares; comunidad-estudiantes; padres-docentes*

Los docentes recuperan y jerarquizan las situaciones que reflejan necesidad de nuevos acuerdos y a partir de la sistematización de las conclusiones diseñan actividades que aporten a la superación de los procesos educativos individuales y colectivos evaluados.

“La dimensión pedagógico didáctica y la evaluación participativa” –  
Documento de estudio – ETP EIB –  
Coordinación Modalidad EIB – MCyE – Formosa, 2012

**BIBLIOGRAFÍA REFERIDA:**

- ⇒ “Nuevos maestros para América Latina” R. Cuenca, N. Nucinkis, V. Zavala (Comps). Ediciones Morata. 2007
- ⇒ “Diversidad cultural y fracaso escolar: educación intercultural, de la teoría a la práctica” M. A. Sagastizabal. Ed. Novedades Educativas. 2004
- ⇒ “Hacia una educación intercultural en el aula”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires. 2006
- ⇒ “Pedagogía intercultural bilingüe: Fundamentos de la educación bilingüe” Serie pedagogía y didáctica. Wolfgang Küper (comp.) Ed. Abya yala. 1993
- ⇒ “Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: sistematización de experiencias” Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 1ºed. Buenos Aires, 2004
- ⇒ “Educación en la diversidad: Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe” I. Hernaiz (organizador). IIPE UNESCO. 2004
- ⇒ “La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas. L.E López y W. Kuper. PROEIB ANDES. 2004
- ⇒ “Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía” M. Gadotti, M. V. Gomez, J.M.A.F de Alencar (comp.) Clacso libros. 2007
- ⇒ “Educación Secundaria: Derecho, inclusión y desarrollo” Seminario Internacional. Unicef. 2010
- ⇒ “Memorias del Congreso Iberoamericano de Educación Metas Educativas 2021”. Buenos Aires. Septiembre de 2010.
- ⇒ “Pedagogía de la esperanza” Paulo Freire. Ed. Siglo XXI. 2009
- ⇒ “Sobre el concepto de interculturalidad” en CD 9- educ.ar. MECyT.
- ⇒ “Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una propuesta para la comprensión e intervención en la realidad” Antoni Zabala Vidiela. Ed. Grao. 2006
- ⇒ “Cartas a quien pretende enseñar” P. Freire. Editorial siglo XXI. 2010
- ⇒ “Oinasay- Revista de Educación Intercultural Bilingüe” año 4. N° 4. V. Carbajal y otros. GTZ PROEIB ANDES. 2006.
- ⇒ “Los pueblos originarios de la Argentina: la visión del otro” Raúl J. Mandrini. Eudeba. 2005
- ⇒ “La enseñanza de las segundas lenguas”(conferencia) Pedro Plaza Martínez. PROEIB ANDES.
- ⇒ “Diseño Curricular Profesorado Intercultural Bilingüe”. MCyE de la Provincia de Formosa. Coordinación Provincial de EIB. 2009
- ⇒ “Sobre las huellas de la voz” L.E. López, I. Jung. Ed. Morata. 1998
- ⇒ “Lenguaje, poder y pedagogía” J. Cummins. Ed. Morata. 2002
- ⇒ “Las lenguas indígenas de la Argentina: una mirada actual” Marisa Censabella. 1º ed. 5ta reimp. Eudeba. 2010.

- ⇒ “Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas” I. Jung, L. E. López. Morata. 2003.
- ⇒ “Didáctica de las ciencias del lenguaje: enseñar ciencias del lenguaje” N. Desinano, F. Avendaño. Homosapiens. 2011
- ⇒ “Acción, pensamiento y lenguaje” Jerome Bruner. Alianza editorial. 2007
- ⇒ “Enseñanza del español como segunda lengua” V. Galdames, A. Walqui. PROEIB ANDES. 2006
- ⇒ “Enseñanza de lengua indígena como segunda lengua” V. Galdames, A. Walqui, B. Gustafson. PROEIB ANDES. 2006
- ⇒ “El cambio educativo desde la investigación acción” J. Elliot. Morata. 2005
- ⇒ “La etnografía: método, campo y reflexividad” Rosana Guber. 1º ed. Siglo veintiuno editores. 2011
- ⇒ “La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos” Rockwell, Elsie. 1º ed. Paidós. 2009
- ⇒ “La investigación sociocultural: crítica de la razón teórica y de la razón instrumental” Vázquez, Héctor. 1º ed. Biblos. 1994
- ⇒ “Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa” N. Boggino, Kristin Rosekrans. 1º ed. Homosapiens. 2004
- ⇒ “La investigación como base de la enseñanza” L. Stenhouse. 5º ed. Morata. 2004
- ⇒ “Educación, Investigación y Desarrollo Social” A. Boza, J.M. Méndez, M. Monescillo, M. Toscano. Narcea. 2010
- ⇒ “Evaluación Participativa del Proyecto Educativo Institucional Para implementarse en las Sedes y Centros del Programa Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes” Argumedo Manuel. 2011. Documento Digital de Trabajo.
- ⇒ “Educación y Participación”. Jorge Werthein y Manuel Argumedo (editores) trad. del portugués. IICA/MEC-SPES, 1986, Brasilia, DF
- ⇒ “Ciencias Naturales en el Nivel Inicial” Martha Vieytes y Susana Graciela López Blasig de Jaime. Actilibro Bs. As. 1986
- ⇒ “De 0 a 5 La Educación en los Primeros Años una Aproximación al Conocimiento del Entorno Natural”. Ediciones Novedades Educativas Año 1- N° 4, 1998.

**Todo el material bibliográfico citado está disponible en la Biblioteca de la Coordinación Provincial de EIB- Jujuy 1.315. Formosa.**

*mcy.equipoeib@formosa.gov.ar*