

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN

# Documento Marco de la Modalidad de EIB

---

Educación Secundaria

**Coordinación Provincial de EIB**

**Año 2012**

*“La escuela debe promover nuevos diálogos entre los diferentes componentes de la comunidad con sus particularidades culturales, en especial con los jóvenes y grupos étnicos, tal como lo venimos haciendo con la educación intercultural bilingüe con los pueblos originarios” –  
Dr. Gildo Insfrán – 01/03/12*

## **MODALIDAD DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE**

El Documento Marco de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe expresa la vocación constante del Ministerio de Cultura y Educación de Formosa de institucionalizar de manera orgánica la Modalidad como línea de política educativa provincial. Por ello es conveniente considerarlo a la luz de los documentos provinciales que sustentan a la educación como una cuestión de Estado y un bien social para todos los formoseños y formoseñas, y como instrumento mediador en la construcción de igualdad de oportunidades.

A través de sus páginas los docentes se podrán reencontrar con perspectivas y orientaciones ya acreditadas, puesto que recupera aspectos desarrollados en instancias de formación específica en servicio, en intercambios y reflexiones con los docentes de la Modalidad sobre el acontecer pedagógico institucional en las Escuelas Provinciales de EIB. De tal manera, el Documento aporta prácticas integrales destinadas a cada nivel y ciclos, que deben calificar la enseñanza en escuelas de Modalidad de EIB en la Provincia.

A su vez, refiere a la evolución de la Modalidad en la Provincia de Formosa, explicita el marco legal que le otorga reconocimiento y vigencia en el sistema educativo jurisdiccional, así como los pasos dados a nivel nacional, y considera bibliografía concerniente a su desarrollo conceptual.

# MODALIDAD DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

## DOCUMENTO MARCO

### CONTENIDO

#### I MARCO GENERAL

1. EL PROCESO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA PROVINCIA DE FORMOSA
2. LA ESCUELA DE MODALIDAD DE EIB Y LA CONSTRUCCIÓN DE DESARROLLOS LOCALES CON EQUIDAD
3. LA MODALIDAD DE EIB EN EL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL

#### II LA MODALIDAD DE EIB EN LA EDUCACIÓN INICIAL

1. CÓMO SE PROYECTA LA MODALIDAD EN LA EDUCACIÓN INICIAL
2. ¿QUÉ PROPÓSITOS LA ORIENTAN?
3. PUNTOS DE PARTIDA DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL
4. LA ALFABETIZACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE INICIAL
5. LAS PRÁCTICAS DE EIB EN LAS SALAS DE JARDÍN DE INFANTES
6. PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN PARTICIPATIVA

#### III LA MODALIDAD DE EIB EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

1. PUNTOS DE PARTIDA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE EIB
2. LA ALFABETIZACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ESCUELAS DE MODALIDAD
3. EL ROL DE LA PAREJA PEDAGÓGICA
4. EL DESARROLLO CURRICULAR SIGNIFICATIVO Y SUS ALCANCES
5. PRÁCTICAS DE EIB EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA
6. PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA

#### IV LA MODALIDAD DE EIB EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. OBJETIVOS DE LA MODALIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
2. EL CURRÍCULUM DE EIB. LA GESTIÓN Y SU PRÁCTICA
3. PRÁCTICAS DE EIB EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
4. LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA

#### V DOCUMENTOS DE APOYO

1. BREVE SÍNTESIS DE LA MODALIDAD EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE FORMOSA
2. MARCO LEGAL
3. MARCO TEÓRICO

## **MODALIDAD DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE -EIB-**

### **I -MARCO GENERAL**

#### **1. EL PROCESO DE LA EIB EN LA PROVINCIA DE FORMOSA**

La Educación Intercultural Bilingüe –EIB– se define en la política educativa de la Provincia de Formosa como proceso de crecimiento personal y social, de construcción colectiva y para mayor equidad, al servicio de la vida y de la dinámica histórica de las comunidades indígenas, de la sustentabilidad de sus ambientes y del desarrollo de sus sistemas económico-productivos. Como ámbito orgánico institucional se inscribe en normativas vigentes y se basa en fundamentos conceptuales y metodológicos, en función de una pedagogía pertinente.

Su formalización 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 Aborígen, Ley N° 426/84, dio lugar a la Modalidad Aborígen en Escuelas Provinciales de Nivel Primario creadas en las comunidades indígenas y a la inserción de Centros Educativos de Nivel Secundario para Comunidades Autóctonas (1986). El proceso de institucionalización se ratificó en sucesivos instrumentos legales, hasta la Ley General de Educación, Ley N° 1.470/05, que reconoce el rol del Estado Provincial en las políticas de Educación Intercultural Bilingüe. La condición actual de Modalidad de EIB –LEN N° 26.206/06– confirma su entidad legal en el Sistema Educativo Nacional<sup>1</sup> y tiene su evidencia en el Sistema Educativo Provincial<sup>2</sup>.

La Modalidad comprende, entonces, la gestión efectiva de construir y resignificar la identidad escolar de las instituciones de EIB en los diferentes niveles de la Educación Obligatoria y a quienes participan en ella les corresponde aportar a la inclusión de nuevos recorridos pedagógicos institucionales, que vinculen el conocimiento global con los sistemas de conocimiento y modos culturales de transmisión vigentes en las comunidades de los diferentes pueblos originarios.

---

<sup>1</sup> La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Argentino – Serie Documentos EIB N° 1/2011 – MEN

<sup>2</sup> Ver V Documentos de Apoyo – Marco Legal

De manera concurrente, convoca a la superación personal de familias y grupos etarios diversos, propiciando formaciones de carácter profesional, que favorezcan la generación de producciones autónomas y sustentables, compatibles con el cuidado de los ambientes naturales. Capacitaciones que aporten cualitativamente a ocupaciones alternativas en respuesta a necesidades y propósitos de desarrollo local de las propias comunidades indígenas, interactuando y vinculándolos con el amplio arco de opciones educativas actuales.

### ¿Qué orienta y anima a la EIB en Formosa?

Una de las condiciones ineludibles para crecer como pueblo con justicia social es que las políticas educativas ocupen un lugar central y se planifiquen en el conjunto de los aspectos estructurales que concretan el accionar del Estado y el modelo de Provincia.

*“...los aspectos estructurales para el crecimiento con justicia social están relacionados con una matriz energética diversa y suficiente, con manejo eficiente y sustentable de los recursos naturales, especialmente el agua, con el desarrollo de una infraestructura de comunicaciones físicas y digitales, a lo que se suma la infraestructura productiva, social y sanitaria, junto con un modelo educativo.”<sup>3</sup>*

*“Asimismo, demanda la implementación de paradigma pedagógico que despliegue estrategias de enseñanza y de aprendizaje basadas en la comunicación, el razonamiento, el análisis y la síntesis, en un ejercicio sostenido a lo largo de los años.”<sup>4</sup>*

En nuestro contexto formoseño dichas políticas plasman una educación que transitamos, discurrimos y dimensionamos con los pueblos originarios de la Provincia desde 1984. Así, el proceso colectivo de la Educación Intercultural Bilingüe se confirma en lineamientos que lo identifican, dinamizan y fortalecen como política de Estado, y que aseguran la educación obligatoria, pública y gratuita en las comunidades de cada pueblo originario de Formosa.

Por ello, el reconocimiento explícito del derecho de los pueblos indígenas a condiciones de igualdad de posibilidades demanda esencialmente del Sistema Educativo Provincial, y por ende de todos los que lo integramos, forjar una educación garante de equidad, que ahonde en calidad con relevancia social y pertinencia cultural. Que progrese en la generación de condiciones, recursos y

<sup>3</sup> Dr. Gildo Insfrán Apertura Sesiones Ordinarias Legislatura Provincial 01/03/11.

<sup>4</sup> Dr. Gildo Insfrán Apertura Sesiones Ordinarias Legislatura Provincial 01/03/12.

modos específicos de intervención pedagógica, y que genere diálogo institucional, comunitario e interpersonal continuo y estable. Que equipare en condiciones, medios y oportunidades a los alumnos y alumnas que ingresan y transitan en las escuelas de Modalidad de EIB, para que cada persona y cada comunidad procuren un crecimiento orgánico, autónomo y sostenido y participen de un rol activo en la construcción de nuevos contextos provinciales.

*“La calidad escolar de niños, adolescentes, jóvenes y adultos, varones y mujeres, se vincula con dimensiones esenciales de equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia, estrechamente conectadas unas a otras.”<sup>5</sup>*

### ¿Cuáles son los principios de concreción institucional de la EIB?

Las dimensiones esenciales enunciadas más arriba constituyen metas que la Modalidad, en tanto transversal al Sistema, está llamada a concretar en los diferentes Niveles. Dimensiones que, a su vez, deben identificarse en el accionar cotidiano y *enfocado* de cada escuela de EIB, significándose en itinerarios pedagógicos relevantes, orientados a la construcción y apropiación de conocimientos y al desarrollo de capacidades en alumnos y alumnas, que:

- ✓ favorezcan dominios y autonomías competentes,
- ✓ con estrategias metodológicas que demuestren la calidad tanto de las prácticas institucionales, como de las trayectorias escolares,
- ✓ con procesos pedagógicos evaluables a través de instrumentos específicos, que faciliten las reorientaciones necesarias y la superación institucional,
- ✓ con capacidad de avanzar e innovar en utilización del medio y en sus diversas dinámicas locales, y de incidir en la preservación de ambientes naturales sustentables<sup>6</sup>.

*“Durante la escolarización, a su vez, es necesario desarrollar el conocimiento global para no producir nuevamente exclusión social de los alumnos indígenas. Se trata de respetar los dos sistemas de conocimiento, visibilizar sus diferencias, pero tender puentes epistemológicos entre ambos”.<sup>7</sup>*

Es necesario entender cada escuela estatal, gratuita, de gestión pública, como lugar privilegiado donde docentes, estudiantes y comunidad aprendemos, enseñamos y

<sup>5</sup> Dr. Gildo Insfrán Apertura Sesiones Ordinarias Legislatura Provincial 01/03/11.

<sup>6</sup> Ley Gral. de Educación N° 1.470 -Provincia de Formosa-

<sup>7</sup> Nuestra Vida- Nuestros Conocimientos- F. Prada Ramírez- P. EIBAMAZ - 2010

nos preparamos –de manera integral, orgánica, organizada, funcional y sistémica– para participar en el crecimiento estratégico de cada región y sector con las competencias necesarias.

De ahí que la Modalidad de EIB requiera de escuelas que:

**Se identifiquen** a través de gestiones institucionales eficientes que en función de recorridos escolares con equidad y calidad, proyecten y sustenten desde la pedagogía intercultural bilingüe, conocimientos, metodologías y recursos apropiados al Nivel de referencia, para el aprendizaje de contenidos y prácticas significativas.

**Se concreten** en el desafío cotidiano de proyectos institucionales con intencionalidad pedagógica, cultural, social y productiva que generen iguales oportunidades y que potencien condiciones equivalentes. Con el desempeño de docentes indígenas y criollos formados para el diálogo intercultural en la institución, en cada aula y con la comunidad.

**Se dinamicen** y se consoliden en el desafío de jerarquizar el proceso de la Educación Intercultural Bilingüe como educación integral, para una vida que dignifique a las comunidades y las fortalezca como ámbitos de construcción social y democrática, y garantice competencias apropiadas para la preservación eficiente de sus ambientes.

## **2. LA ESCUELA DE MODALIDAD EIB Y LA CONSTRUCCIÓN DE DESARROLLOS LOCALES CON EQUIDAD**

En el apartado anterior se han enunciado las líneas de política educativa que direccionan la Modalidad de EIB. De sus consideraciones se concluye, entre otras, que la educación en la Provincia de Formosa está llamada a contribuir de manera progresiva al reconocimiento y la valoración de:

- ✓ las diversas identidades culturales, las personas y los territorios que ellas habitan, en términos de acceso a equivalentes oportunidades de crecimiento integral y de desarrollo sostenible;
- ✓ el derecho colectivo e individual de educarnos unos y otros para nuevos marcos de interculturalidad, en la construcción de un nuevo modelo de provincia y de país;

- ✓ las formas propias de organizarse, participar, producir y administrar de las comunidades indígenas de Formosa.

Cabe, entonces ahondar en cuanto a la relación entre la EIB y la comunidad y las formas de dirigir, gestionar y administrar la Escuela de Modalidad EIB.

### **¿Qué significa participar de una escuela de EIB?**

Atendiendo a la pertinencia de cada Nivel y contexto, la tarea de quienes conformamos la Modalidad en el Sistema radica en:

a) Contribuir al desarrollo institucional de las escuelas de Modalidad dinamizando procesos orgánicos pertinentes a la EIB, con participación de las personas de la comunidad en el quehacer pedagógico e institucional, según roles de función y responsabilidades sociales.

b) Descubrir y discernir sobre las maneras de alcanzar una relación pedagógica constante y significativa, en la que los alumnos y alumnas indígenas crezcan a gusto en la escuela, con visiones que honren sus escenarios diarios; se formen en la práctica cotidiana de *lecturas* apreciadoras de sus contextos de pertenencia; construyan con autonomía conocimientos y prácticas necesarios a la calidad de sus trayectorias escolares; se apropien de conocimientos, técnicas y tecnologías que contribuyan de manera activa y competente en los procesos de cambio de cada lugar.

c) Interculturalizar la escuela en sus saberes y formas de aprendizaje y de transmisión, como intercambio entre culturas vivas y para ejercer el derecho de cada pueblo a decidir activamente sobre los conocimientos heredados y los usos que se deben enseñar, transmitir y fomentar en los itinerarios de la Educación Obligatoria.

d) Garantizar el empleo escolar de las lenguas indígenas en los procesos pedagógicos y el dominio del español oral y escrito, para lograr un modelo de bilingüismo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas originarias en uso, acorde a las características sociolingüísticas de los contextos socioeducativos y las expectativas de las comunidades de origen.

### **¿Es necesario hablar de una pedagogía de la EIB?**

Nos preguntamos acerca de qué y cómo enseñamos en escuelas de la Modalidad



Lo afirmado hasta aquí nos demanda seleccionar caminos ciertos para saber enseñar y aprender con todos, y desde distintos sistemas de conocimiento, en pos de igual calidad. Es nuestra tarea específica.

¿Qué descubrimos los docentes sobre los sistemas de conocimiento de los pueblos originarios que identifican a nuestros alumnos y alumnas? ¿Cuánto indagamos acerca de qué saben y qué hacen? ¿Cómo lo hacen? ¿Quién les enseña? ¿Cómo aprenden? ¿Cuáles son los escenarios de sus aprendizajes?

En la búsqueda de construcción de currículos escolares de EIB para inclusión con calidad afirmamos que cada cultura y su lengua generan sistemas de comportamientos, pensamientos y sentimientos personales y colectivos, que son parte integrante de una educación, que además de transmitir información y contenidos prácticos, forma en el sistema de valores morales y religiosos, y se reproduce y transforma mediante sus prácticas educativas. Deberemos incursionar, entonces, en las matrices de enseñanza en las que crecen niños y niñas y en los sistemas de vida en cada lugar; conocer en base a qué ecosistemas, ambientes y entornos se desarrollan esos sistemas, quiénes son los principales agentes educativos, qué tiempos y espacios privilegian para la lengua indígena, qué metodologías utilizan en sus procesos de aprendizaje.<sup>8</sup>

La primera enseñanza para el docente de la Modalidad, por paradójico que parezca, es aprender a considerar cómo se aprende y cómo se enseña desde maneras distintas de percibir el mundo, de comprender, de producir, de experimentar y comunicar conocimientos y prácticas, y de relacionarse con otros, con el ambiente y su entorno. Cómo se avanza desde lo *cotidiano, cercano y propio* de alumnas y alumnos, discerniendo y comprobando que el proceso de enseñar y aprender es de construcción social, que los aprendizajes son prácticos y cooperativos y las *confirmaciones de los saberes* son de construcción colectiva.

Nos referimos a la tarea conjunta de diseñar y dinamizar procesos pedagógicos institucionales que signifiquen calidad, con desarrollos efectivos y prácticos de conocimientos vigentes en las comunidades; que se orienten a la sistematización de capacidades y competencias que deben lograr alumnas y alumnos, con contenidos priorizados en complejidad creciente demandada en los recorridos de la Educación Obligatoria; que comprometan metodologías y valores propios de los sistemas de

---

<sup>8</sup> Nuestra Vida– Nuestros Conocimientos– F. Prada Ramírez– P. EIBAMAZ – 2010

crianza de niños y niñas, para facilitar la adquisición de conocimientos resultantes de nuevas dinámicas sociales y de inevitables intercambios dialécticos entre culturas. Las nuevas metas educativas se promueven y construyen en el necesario diálogo entre las herencias culturales y los conocimientos escolares. De ahí que la perspectiva metodológica de la pedagogía de la EIB convoque al tratamiento holístico de las áreas en abordajes integrales.

*“La propuesta del sistema educativo -tanto en su orientación general y política como en su realización en cada una de las escuelas y en cada una de las aulas- debe permitir a cada formoseño y formoseña desplegar al máximo sus potencialidades humanas, con un recorrido escolar en el que las escuelas brinden situaciones de aprendizajes significativos, en un clima institucional de respeto y solidaridad recíprocos, con un creciente compromiso hacia su comunidad local”<sup>9</sup>*

Esto requiere de gestiones institucionales específicas, en formación continua y aplicada, capaces de análisis y evaluación crítica para discernir y actuar sobre qué aspectos de la práctica pedagógica se deben afianzar, cuáles modificar y qué sustituir en cada proceso de EIB, tensionado, entre otros factores, por la constante búsqueda de equilibrio entre los paradigmas culturales existentes en las comunidades y los paradigmas de conocimiento escolar, la exploración y el dominio de sus campos de estudio y sus diversos métodos de confirmación. Nos planteamos, así, recorridos que incluyan, profundicen, comparen modos culturales y modos escolares de adquirir, organizar, desarrollar y afianzar conocimientos y prácticas significativas. Constituyen maneras de llevar a la práctica diaria el ejercicio virtuoso de enseñar lo que cada quien necesite aprender, para que desarrolle las capacidades que le aseguren su trayectoria escolar en tiempo y forma.

*“Hablar de un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo de capacidades implica confiar en la potencialidad de aprendizaje de los alumnos formoseños y exige considerar los marcos curriculares – contenidos, metodologías, estrategias- vigentes desde una perspectiva reflexiva de la práctica docente y con una lógica del trabajo de gestión institucional que promueva la participación de cada uno de los actores intervinientes en el acto educativo, tanto de estudiantes como de docentes, buscando la pertinencia y la calidad de lo que se aprende”.<sup>10</sup>*

El universo que abordamos nos confirma que es impostergable el ejercicio continuo de diálogo intercultural, que comienza en la interacción de docente criollo y docente indígena, y que continúa con las alumnas y los alumnos y su comunidad, porque exige acuerdos participativos en torno a saberes y sistemas específicos; porque requiere de rigor metodológico y constante para la relectura comprensiva de

<sup>9</sup> Resolución N° 314/12 -MCyE-

<sup>10</sup> Resolución N° 314/12 -MCyE-

cada situación institucional y pedagógica; y porque debe promover la evaluación cotidiana y procesual de lo que ofrece la escuela de manera rutinaria, para poder operar en forma concertada los cambios de práctica que sean necesarios. Para la pedagogía intercultural es imprescindible que la presencia del docente indígena se *signifique* en cada Unidad Educativa y se desarrolle con profesionalidad; que *manifieste* los modos propios y distintos de concebir y acceder a los procesos cognitivos; que *revele* la diversidad de perspectivas en la construcción de relaciones e interrelaciones personales, institucionales y sociales; que posibilite el fortalecimiento de lazos entre educación escolar y comunidad, en el desarrollo de prácticas educativas transformadoras y funcionales a una enseñanza, como ya se ha señalado, equiparable en calidad, acreedora de significatividad y pertinencia social.

Siendo así, los docentes indígenas están convocados a construir e institucionalizar escenarios escolares, a implementar metodologías de enseñanza y estrategias de aprendizaje, y a desarrollar *modos propios de evaluación* del proceso educativo en el que la comunidad tome parte y donde las lenguas indígenas en uso y sus culturas tengan plena participación y aporten, desde sus riquezas y potencialidades, a mejores relaciones interculturales.

En síntesis, nos planteamos la necesidad de investigar de manera participativa la importancia que tienen estas negociaciones para el crecimiento integral de las personas en sus comunidades, ya que concierne a las comunidades indígenas, a la sociedad en su conjunto y a la educación en particular, hacer de cada escuela un desafío constante y una construcción colectiva de inclusión, participación y desarrollo comunitario. Consideramos que es tarea pedagógica indelegable contribuir a currículos institucionales actualizados que expresen los diversos escenarios educativos provinciales, que avancen en una enseñanza relevante acerca de los pueblos indígenas de Formosa y en un conocimiento integral de la Provincia con sus zonas estratégicas, la organización y disponibilidad de los servicios, los desarrollos vinculados al manejo sustentable de recursos y al crecimiento de las diversas producciones primarias e industriales, a mayor o menor escala. Desde esta perspectiva se asume el aporte de la pedagogía de la EIB.

### 3. LA MODALIDAD DE EIB EN EL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL

Hasta aquí se han expuesto fundamentos sobre la Modalidad de EIB como proceso de política educativa para la equidad social, sobre la necesidad de desarrollos específicos que se reflejen en el gobierno de cada escuela, en sus modos de gestión y participación institucional y pedagógica.

Compete al MCyE de la Provincia, a través de los ámbitos correspondientes, el diseño y planificación de acciones institucionales y pedagógicas que garanticen el ingreso y la continuidad de la trayectoria escolar de los niños y niñas, de los y las estudiantes adolescentes y jóvenes de comunidades indígenas en cada nivel, y de manera consecuente, la finalización de la educación obligatoria con parámetros de calidad y equidad.

En cada uno de los Niveles que estructuran el sistema educativo la Modalidad nos desafía a modos particulares y específicos que identifiquen y dinamicen las Escuelas Provinciales de Modalidad de EIB, que proyecten gestiones relevantes, llevadas a la práctica con la coherencia necesaria para consolidar los mandatos institucionales.

#### LA MODALIDAD EN LA EDUCACIÓN INICIAL

La Modalidad plantea objetivos, contenidos y estrategias metodológicas que incumben a la educación inicial partiendo de aquellas que son específicas a la iniciación escolar de niños y niñas indígenas. Es el medio para garantizarles el derecho a iniciarse en una educación institucionalizada en condiciones equitativas<sup>11</sup>.

Desde el concepto pedagógico de Educación Intercultural Bilingüe es necesario conocer las características de cada comunidad destinataria y reconocer las potencialidades con sus variables y complejidades, y partir de las matrices de crianza y las prácticas de socialización de los primeros años, de sus modos de educar desde lo propio y de convalidar socialmente lo aprendido. Hablar de EIB Inicial nos refiere esencialmente a niños y niñas de comunidades originarias, en situación de desarrollar capacidades para desenvolverse y relacionarse de manera gradual y autónoma en la comprensión del nuevo entorno de socialización escolar, apropiarse de él y crecer en él.

---

<sup>11</sup> Ley de Educación Nacional N° 26.606 – Ley General de Educación N° 1.470 – Pcia. de Formosa

## LA MODALIDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La Educación Primaria de Modalidad de EIB en nuestra Provincia está convocada a construir y articular identidad institucional y participación comunitaria a través de los estamentos pertinentes en función de escuelas con conducción y gestión pedagógica capaz de crear procesos educativos, socioculturales e históricos de carácter integral.

Escuelas en las que se puedan reconocer las huellas, las cualidades y las dinámicas históricas del conocimiento indígena en su significado y modalidades de construcción en vigencia. No como imposición, sino como metodología constitutiva de una enseñanza destinada a garantizar el crecimiento con igualdad desde la práctica de un nuevo diálogo *enseñante-aprendiente*.

Escuelas en las que se desarrollen recorridos significativos de enseñanzas y aprendizajes, con organización y secuenciación de capacidades y contenidos proyectados para convalidar y transformar en nuevas adquisiciones y comprensiones los conocimientos y prácticas de los patrones de crianza y los propios de cada trayecto escolar.

Escuelas que hagan efectiva una educación bilingüe, con reconocimiento de las lenguas indígenas y de sus respectivas variaciones, como instrumentos privilegiados de la comunicación familiar y la socialización primaria, de la consolidación de la propia identidad, y como recurso estratégico para la comprensión y apropiación de los conocimientos globales pertinentes al Nivel.

Escuelas que conciban y propicien la organización y gestión curricular, los formatos y las estrategias metodológicas apropiadas, y la organización y administración de tiempos y espacios escolares, como un todo al servicio de la estructura organizacional que demanda una EIB apropiada.

Escuelas que den prueba del desempeño de docentes indígenas y criollos en sus roles diferenciados y articulados, con protagonismo democrático en la vida institucional y comunitaria y en la construcción del sentido colectivo de pertenencia a un proyecto consecuente de carácter provincial.

## LA MODALIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Es necesario asumir las escuelas de Modalidad EIB, sus adolescentes y jóvenes y la comunidad que la sustenta como un proceso educativo social e integral.

La Escuela Secundaria de Modalidad EIB debe crecer en calidad y diversidad temática, para alentar y favorecer prácticas pedagógicas productivas, artístico-artesanales, científico-tecnológicas que son propias de un crecimiento con equidad y calidad al que las comunidades indígenas aspiran, y que hará visible en cada escuela el nivel de desarrollo de capacidades de sus estudiantes y los saberes priorizados, en función de enriquecer y diversificar los procesos locales de crecimiento social y productivo.

**En síntesis**, la Modalidad en el Sistema Educativo Provincial requiere de Escuelas en las que se pueda reconocer y evaluar la pertinencia de la mediación docente, la pertinencia de la participación comunitaria y la significatividad pedagógica de la EIB, en las competencias propias de cada Nivel, y en las capacidades alcanzadas por los alumnos y alumnas de manera consecutiva en trayectorias regulares y con calidad.

# **MODALIDAD DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE**

## **DOCUMENTO MARCO**

### **IV- LA MODALIDAD DE EIB EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

## OBJETIVOS DE LA MODALIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Precisamos comprender las escuelas de Modalidad EIB, sus adolescentes y jóvenes y la comunidad que la sustenta como un proceso colectivo e integral, con inseguridades y desafíos que son propios de contextos vulnerables; que necesita ineludiblemente avanzar desde lo cotidiano, cercano y propio de alumnas y alumnos hacia lo universal, tratando de discernir y comprobar que todo proceso de enseñar y aprender es de construcción social, que los aprendizajes son prácticos y cooperativos en todas las etapas, y que las confirmaciones de los saberes son de construcción colectiva.

El aporte de la pedagogía de EIB parte del reconocimiento de los diferentes saberes culturales y de su indagación a través de nuevas formas de investigación escolar participativa, de construcción y apropiación de dominios con significatividad local, se instala en el entusiasmo de las y los jóvenes por el conocimiento, se concreta en los modos de relacionarlos en la práctica escolar y de enriquecerlos con lo disciplinar y en las evidencias de su funcionalidad social y cultural. Reconocemos que es tarea pendiente para la escuela, que no ha sabido todavía incorporar tanta potencialidad ni aún en los denominados *currículos ocultos*.

## EL CURRÍCULUM DE EIB SU GESTIÓN Y SU PRÁCTICA

La Educación Secundaria de Modalidad EIB plantea la necesidad de un currículo intercultural, funcional y pertinente a los contextos de la Provincia, con propuestas pedagógicas y didácticas que se mantengan en permanente dialéctica con la realidad que las sustenta y puedan dar cuenta de paulatinas superaciones locales de carácter grupal e individual.

Pensar y trabajar para ello desde la Modalidad de EIB significa revisar y reconstruir paradigmas de enseñanza y aprendizaje en función de las competencias del Nivel y de los nuevos paisajes que los procesos de crecimiento local van gestando. Esto exige una formación general acorde a la condición de egreso, con desarrollo de capacidades para la continuidad de estudios superiores, y para desempeños laborales apropiados a los recursos del medio, compatibles con un manejo productivo racional y con el dominio de tecnologías pasibles de ser transferidas en el lugar, y de sustentar cambios positivos en las economías familiares y en la calidad de vida de las comunidades y de la región.



Es necesario que cada Escuela planifique los recorridos educativos desde el entendimiento de un currículo intercultural, que instrumente la concordancia y complementariedad de conocimientos sociales y culturales diversos, con saberes científicos escolarizados, con metodologías y estrategias que faciliten la apropiación de ambos para desarrollar nuevos conocimientos, dominios técnicos y tecnológicos, y valoraciones.

Los Proyectos Educativos Institucionales de las Escuelas Secundarias de Modalidad de EIB deberán atender a las particularidades socioculturales y sociolingüísticas de sus destinatarios, en su diseño y ejecución, tanto en zonas rurales como en las urbanas, dada la necesidad cada vez más urgente de avanzar en la construcción de una sociedad intercultural que acredite nuevas formas de relación interpersonal y de construcción social. Se trata de construir Proyectos Educativos Institucionales que aporten, reconozcan y profundicen la realidad ambiental, económico-productiva, sociopolítica y cultural, con sus posibilidades y proyecciones en los contextos regional y provincial y transformen conocimientos y prácticas sociales y productivas relevantes, en insumos curriculares, que a su vez den oportunidad a avances conceptuales e innovaciones tecnológicas aplicables a escala local.

Para la Modalidad también la organización curricular está comprometida con la valoración de la identidad y de la conciencia cultural de los pueblos indígenas de Formosa, implica aportar de manera institucionalizada y programática a su validación y desarrollo efectivo; con la incorporación de estrategias metodológicas específicas como la investigación cultural participativa; la enseñanza de lenguas con enfoque comunicativo y metodologías en función de un bilingüismo de mantenimiento o aditivo, con la inclusión curricular de las respectivas lenguas maternas indígenas, instrumentos actuales de comunicación social, y la enseñanza del español como lengua segunda, sin eximir del estudio de una lengua extranjera.

Si partimos de esta concepción resulta imprescindible desarrollar una pedagogía intercultural que potencie el rol del docente indígena; que manifieste los modos propios y distintos de concebir y acceder a los procesos cognitivos, desde una visión holística e integrada; y como corolario, que revele la diversidad de perspectivas no sólo en la construcción y apropiación de saberes, sino también en relaciones e interrelaciones personales, institucionales y sociales.

Para que la Modalidad consolide itinerarios con pertinencia y calidad, es ineludible instrumentar a la nueva escuela secundaria con orientaciones y materiales que contribuyan decidida y explícitamente en la tarea de profundizar el conocimiento, seleccionarlo, organizarlo, secuenciarlo, convalidarlo y evaluarlo; una escuela que

pueda establecer relaciones en los distintos campos con una perspectiva heurística y dialógica para el intercambio y el enriquecimiento intercultural mutuo.

Una consideración especial merece la necesaria articulación de carácter institucional, pedagógico didáctico y estratégico, que debe operar entre niveles, condición inevitable para superar dificultades de larga data en el sistema educativo y optimizar logros que le conciernen al sistema en su complejidad y que comprometen a las instituciones escolares y a las personas.

Afianzar la escuela secundaria de Modalidad EIB con un perfil que responda a las necesidades y expectativas de los y las jóvenes indígenas y criollos y de sus comunidades, en consonancia con el Plan Estratégico Provincial que el Gobierno ha puesto en marcha, demanda formación en servicio, programada y orientada, con directivos y docentes con la especificidad que necesita la EIB y que aporten, como venimos reiterando a lo largo del Documento a la instalación de escenarios locales, regionales y provinciales con nuevas perspectivas en todos sus aspectos.

## LAS PRÁCTICAS DE EIB EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Las instituciones de Educación Secundaria de Modalidad de EIB han producido distintos avances en los procesos de instalación y desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en Formosa. Estos procesos fortalecidos por la obligatoriedad de la Escuela Secundaria demandan pensar en nuevos escenarios pedagógicos que pongan en juego las potencialidades y capacidades de los estudiantes indígenas y criollos para la formación de competencias prácticas, interactivas e intelectuales acordes a los intereses de los estudiantes, las exigencias del nivel y las necesidades educativas de los contextos.

A continuación se proponen una serie de itinerarios pedagógicos didácticos en torno a tres ejes: “los jóvenes en la comunidad”, “las transformaciones económicas” y “el cuidado de la salud”. Consideramos que estas propuestas didácticas propician situaciones de aprendizaje en las que las y los estudiantes desarrollan de manera integral sus capacidades, entre otras:

*La Comprensión Lectora*, a través de la lectura y el análisis de textos, datos, hechos y situaciones para la comprensión reflexiva de los fenómenos sociales contemporáneos.

*La Resolución de Problemas*, a través del análisis de situaciones sociales, culturales, económicas y políticas del contexto y la elaboración de propuestas alternativas participando creativamente con otros.

*El Trabajo con Otros*, a través de la valoración del trabajo cooperativo y el desarrollo de actitudes de respeto, solidaridad y de convivencia intercultural.

*El Juicio Crítico*, a través de la emisión de juicios de valor a partir de la reflexión y el análisis individual y colectivo de diversas situaciones. Y la valoración de la propia cultura originaria como fuente permanente de conocimientos y de lazos sociales identitarios.

*La Producción Escrita en Lengua Originaria y en Español*, a través del desarrollo de la lengua materna y la valoración de su potencialidad para la construcción y comunicación de conocimientos. Y el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en español de manera eficiente y acorde a las exigencias del nivel.

Los itinerarios que consideramos tienen la intención de orientar a través de pistas y claves que se enriquecerán con las miradas y las experiencias de docentes indígenas y criollos que día a día se desafían a construir una educación de calidad para los jóvenes. Una de las claves que nos proponemos es superar la visión tradicional de alumnos en una situación escolar estática, ritual; y considerar a los estudiantes en sus otras dimensiones, de jóvenes con necesidades e intereses, de personas en formación, de sujetos históricos capaces de crecer, participar con autonomía y transformar su medio. Otra de las claves es que los recorridos pedagógicos son propósitos y componentes institucionales ineludibles y que la construcción de sus itinerarios constituye la razón de generar procesos de aprendizaje. Esos procesos nunca son aislados, resultados del accionar de un docente, son la convergencia de múltiples actores en múltiples escenarios, por lo tanto nos referimos a un accionar interdisciplinar, articulado, en equipo.

## ITINERARIOS DIDÁCTICOS PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

### Ciclo Básico Secundario

#### **PROPUESTA: LOS JÓVENES EN LA COMUNIDAD**

##### Marco referencial

La presente secuencia didáctica aborda una temática actual y vigente en muchas comunidades indígenas que no puede escapar a la posibilidad de ser analizada, reflexionada y comprendida en el escenario escolar. Las etapas de la adolescencia y juventud por las que atraviesan los estudiantes de secundaria tensionan permanentemente a los docentes y escuelas, pero también a las familias y a la comunidad y, sobre todo, a los propios jóvenes. Las principales tensiones pueden referirse a los procesos de construcción identitaria, a las relaciones interculturales, los escenarios de participación social de los jóvenes, los inicios en actividades económicas, las sucesivas transformaciones sociales y culturales, entre otras.

Se pretende iniciar una reflexión con los estudiantes de modo de problematizar las situaciones sociales cotidianas, crear marcos interpretativos y generar instancias de debate, pensar alternativas que modifiquen percepciones o delineen acciones futuras.

##### Acuerdos iniciales

Se dialoga con los estudiantes acerca del proyecto, su importancia y validez. Se registran los aportes individuales y grupales. Se acuerdan los modos, alcances y tiempo de trabajo de la propuesta.

##### Indagaciones previas

Se propone el relevamiento y análisis de situaciones reales y conocidas acerca de las actividades que realizan los jóvenes en la comunidad. Se constituyen equipos de investigación y cada grupo elige y acuerda investigar una actividad o situación, por ejemplo en torno al deporte, la música, la recreación, el trabajo, la participación, los grupos de pares.

Se decide y diagrama el desarrollo del proyecto, los roles y tareas en el grupo según las actividades, y las entrevistas y consultas a referentes comunitarios. Se analizan los instrumentos y los modos de llevar adelante la investigación y como registrar la información en diferentes soportes.

Este momento deberá posibilitar la reflexión y construcción de conocimientos relativos al tema. Se propone indagar en la comunidad acerca de las actividades de los jóvenes, los cambios de costumbres, sus causas y consecuencias ¿Qué expectativas de futuro tienen los jóvenes? ¿Cómo influye la formación secundaria? ¿Qué les aporta y para qué?

Los equipos observan y participan activamente en las actividades que están siendo investigadas.

El grupo de trabajo intercambia lo que conoce del aspecto elegido, compara información y origen de los aportes, registra las coincidencias y diferencias de lo que saben y de dónde provienen sus conocimientos. Confeccionan un índice con los temas surgidos del intercambio, que promueven mayor interés. Este índice podrá dar origen a nuevos recorridos.

Esta etapa es significativa, es la base sobre la cual el grupo afianzará sus conocimientos y construirá nuevos saberes, en el ejercicio del diálogo y la contrastación. Es necesario que el docente indígena participe y acompañe la organización de los aportes y registros.

El índice temático será el organizador de los aspectos a desarrollar.

### Indagación en textos orales y escritos

*En lengua materna y/o en español que referencien, amplíen y complementen la información previa que intercambiaron los estudiantes.*

Podrían ser relatos escritos y orales con protagonistas míticos o históricos, o testimonios de mayores, que se comparan con problemáticas actuales. Procesan y registran la información en diferentes soportes. Indagan conocimientos disciplinares y se interrogan acerca de ellos, se plantean analogías temáticas.

### Evaluación de la información

Se conversa acerca de lo escuchado o leído: ¿Qué importancia tiene? ¿Qué intención? ¿Está vigente? ¿Conocen otros relatos, textos, situaciones similares? ¿Qué conocimientos y prácticas culturales están presentes? Se compara la información obtenida con el registro de información previa, consignada en la etapa anterior. ¿Qué aspectos les parece importante profundizar? ¿Con qué áreas del conocimiento se pueden enriquecer estos conocimientos? ¿Dónde profundizar la información? Se registran las necesidades y los nuevos aportes.

Los estudiantes evalúan su desempeño, ponen en evidencia los aprendizajes alcanzados y las necesidades de ampliación o profundización. Resulta fundamental el trabajo del docente indígena, en el acompañamiento y en la construcción colectiva de conocimientos de la cultura.

### Interculturalización de los conocimientos

Se proponen lecturas disciplinares de las áreas vinculadas al proyecto que permitan explicar la situación desde la perspectiva de las ciencias, ofrezcan miradas alternativas y críticas sobre los propios conocimientos y concepciones acerca del rol de los jóvenes en la comunidad.

Se interrogan acerca de los aspectos propuestos desde los dos sistemas de conocimiento, se socializa la indagación del grupo y de los docentes, con presentación de certezas ejemplares.

### Construcción de propuestas de solución

A partir de la investigación y el análisis realizado en los diferentes espacios los estudiantes identifican situaciones problemáticas y construyen posibles y viables alternativas de solución. Algunas propuestas pueden constituirse en proyectos de acción e intervención socio comunitaria dando continuidad al trabajo. El/los docentes orientan permanentemente la reflexión, sugieren posibles recorridos, establecen relaciones y conexiones con otros conocimientos.

### Producciones

Se proponen producciones de textos en lengua materna y en español con las que comuniquen opiniones colectivas e individuales de lo trabajado, resúmenes de información, comparación de saberes, que den cuenta de los conocimientos logrados en razón del análisis del tema y de la profundidad requerida para el ciclo.

Es importante que el docente participe del diálogo grupal de organización de las ideas, medie en la selección del vocabulario más adecuado, acercando textos modelos, entre otras cosas. Se mejoran las producciones: si fuera necesario se amplía y se reformula lo dicho. Se elabora la versión definitiva.

### **Comunicación y revisión**

Se socializa la información. Se comenta. Se discute su validez e importancia. Se revisa la comunicabilidad de lo producido en español, como en lengua originaria. Insistimos en que no se trata de traducir textos de una a otra lengua, sino en comunicar lo que es pertinente y adecuado al tratamiento específico del aspecto que se desarrolla.

### **Generalización**

Los estudiantes sistematizan los conocimientos, definiciones y conceptos que se emplearon en el estudio de las distintas actividades que realizan los jóvenes de la comunidad. Elaboran cuadros y resúmenes de clase.

### **Evaluación y socialización**

Se socializan las producciones finales. Se evalúa con los estudiantes los logros y dificultades que demandó el proyecto. Se elaboran propuestas de evaluación de los conocimientos logrados y se proponen intercambios con diferentes grupos y referentes sociales vinculados a la temática. Se acuerdan nuevos temas de trabajo vinculados con lo investigado.

#### **ÁREAS DE VINCULACIÓN ESPECÍFICA**

**CIENCIAS SOCIALES - GEOGRAFÍA, HISTORIA, FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA -**

**LENGUA Y CULTURA ABORIGEN- LENGUA (ESPAÑOL)**

## Ciclo Orientado Secundario

### **PROPUESTA: TRANSFORMACIONES ECONÓMICAS EN LA COMUNIDAD**

#### Marco referencial

La educación secundaria en las comunidades indígenas debe aportar herramientas para el desarrollo individual y colectivo de los jóvenes y sus familias. El desafío para las escuelas lo constituye la necesidad de instalar de manera sistemática el análisis y la reflexión sobre las posibilidades de desarrollo socio productivo en cada lugar con los jóvenes como protagonistas de estos espacios, y su contexto como campo de estudio.

Con esta secuencia pretendemos, iniciar el conocimiento o continuar profundizando el espacio social en el que viven los jóvenes, reconociendo y valorando lo que existe, descubriendo potencialidades, imaginando posibilidades o alternativas para mejorar lo que se tiene, para innovar o incorporar tecnologías que contribuyan a un desarrollo y crecimiento individual y colectivo.

Algunos ejemplos: “la producción de ganado menor”, “la agricultura familiar”, “la carpintería”, “el manejo de los recursos del monte”, la producción de artesanías, la pesca, la ladrillería, las asociaciones para distintas producciones

¿Con qué campos disciplinares se vinculan los conocimientos de estas producciones y cuales pueden caracterizarse como nuevos aprendizajes? ¿Cuáles son las fuentes de información alternativas? Instituciones, Organismos de Gobierno vinculados al tema.

Se registran las conclusiones. El/los docentes orientan permanentemente la reflexión, sugieren posibles recorridos, establecen relaciones y conexiones con otros conocimientos.

Tanto en esta etapa como en la anterior es fundamental el trabajo del docente indígena tanto en el acompañamiento como en la construcción de conocimientos de la cultura.

#### Acuerdos iniciales

Con los estudiantes se conversa acerca del proyecto, su importancia y validez, y se registran los aportes individuales y grupales. Se acuerdan los modos, alcances y tiempo de trabajo de la propuesta.

#### Indagaciones previas

Se propone el relevamiento y análisis de situaciones existentes que aportan a las economías y formas de organización sustentable de la zona. Esto deberá posibilitar la reflexión y construcción de conocimientos relativos al tema.

Queremos recuperar qué piensan en la comunidad sobre las economías vigentes y las posibilidades de desarrollo de aquellas que son sustentables. Para ello participan en diferentes actividades económicas de las familias. Realizan entrevistas. Registran y sistematizan los aprendizajes en diferentes soportes.

Se propone indagar en la comunidad acerca de ello. Se constituyen equipos de investigación. Se consulta a referentes comunitarios.

Se analizan los instrumentos y los modos de llevar adelante la investigación. Se registran relatos escritos y orales, testimonios de jóvenes, anécdotas y opiniones de los adultos y ancianos.

El grupo de trabajo intercambia lo que conoce del aspecto elegido, compara información y origen de los aportes, registra las coincidencias y diferencias de lo que saben y de dónde provienen sus

conocimientos. Confeccionan un índice con los temas surgidos del intercambio, que promueven mayor interés. Este índice podrá dar origen a nuevos recorridos.

### Indagación en textos orales y escritos

En lengua materna y/o en español que referencien, amplíen y complementen la información previa que intercambiaron los estudiantes. Podrían ser relatos escritos y orales con protagonistas míticos o históricos, o testimonios de mayores, que se comparan con problemáticas actuales. Procesan y registran la información en diferentes soportes. Indagan conocimientos disciplinares y se interrogan acerca de ellos, se plantean analogías temáticas.

### Evaluación de la información

Se conversa acerca de lo vivido en la indagación en terreno. Se elaboran hipótesis acerca de la relación entre la gente y los modos de organización de las economías tradicionales y sus transformaciones a través del tiempo. La relación entre las economías, la y el cuidado del ambiente

¿De qué manera se establecen las relaciones de producción y trabajo? ¿Qué aspectos o tipo de producción económica les parece importante profundizar? ¿Qué conocimientos y prácticas culturales están presentes en las producciones locales? ¿Dónde, cómo, cuándo se desarrollan y quienes intervienen?

Se compara la información obtenida con el registro de información previa, consignada en la etapa anterior.

### Interculturalización de los conocimientos

Se analizan modos de mejora de las economías que se están desarrollando en la comunidad, los modos de organización y gestión que posibilitan una mejora en lo productivo, la implementación de nuevas tecnologías en el manejo de los recursos o bien alternativas para diferentes producciones.

Se proponen lecturas disciplinares de las áreas vinculadas al proyecto que den cuenta de la perspectiva de las ciencias, ofrezcan soluciones alternativas y permitan una mirada reflexiva y enriquecedora.

Es necesario explicitar y contrastar los conocimientos empíricos que la comunidad domina, la categorización científica de las disciplinas y las prácticas diversas registradas en la etapa anterior. Si es posible se consulta con referentes y se articulan instancias de trabajo con instituciones gubernamentales o no gubernamentales vinculadas con la temática.

Se trata de presentar los dos sistemas de conocimiento -los disciplinares de las ciencias y los culturales- hasta donde el grupo y los docentes hayan podido indagar con certezas ejemplares del ámbito local.

### Construcción de propuestas de solución

Los estudiantes construyen alternativas posibles y viables a las problemáticas y situaciones analizadas que puedan constituirse en proyectos de acción e intervención. El/los docentes orientan la reflexión, sugieren posibles recorridos, establecen relaciones y conexiones con otros conocimientos.

Se realizan contrastaciones con las situaciones indagadas o con las experiencias vividas por los mismos estudiantes.



## Producciones

Se propone la puesta en marcha de ensayos o ejercicios de emprendimientos productivos o de intervención social que apliquen los nuevos conocimientos logrados, en razón del análisis del tema y de la profundidad requerida para el ciclo.

## Comunicación y revisión

Se socializa la información con las propuestas de implementación. Intercambian sobre su validez e importancia y fundamentan opiniones con información suficiente y probada. Con respecto a la comunicación escrita, revisan lo producido en español, y en lengua originaria, hacen los agregados y correcciones necesarias a la autenticidad y comprensión de cada texto.

Insistimos en que no se trata de traducir textos de una a otra lengua, sino de comunicar lo que es pertinente y adecuado al tratamiento específico del aspecto que se desarrolla.

## Generalización

Los estudiantes sistematizan los conocimientos, definiciones y conceptos que se emplearon en el estudio de las distintas actividades que realizan los jóvenes de la comunidad. Elaboran cuadros y resúmenes de clase.

## Evaluación y socialización

Se socializan los logros finales. Se evalúa con los estudiantes los desafíos y dificultades que demandó el proyecto.

Se elaboran evaluaciones de los conocimientos logrados. Se acuerdan nuevos temas vinculados con lo investigado.

### ÁREAS DE VINCULACIÓN ESPECÍFICA

LENGUA(ESPAÑOL- CIENCIAS SOCIALES -GEOGRAFÍA, HISTORIA, FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA-

MATEMÁTICA- LENGUA Y CULTURA ABORIGEN

ECONOMÍA - CIENCIAS NATURALES- -BIOLOGÍA, FÍSICA, QUÍMICA-

### **PROPUESTA: EL CUIDADO DE LA SALUD**

#### Marco referencial

El abordaje de las temáticas vinculadas a la preservación de salud integral tanto de los jóvenes como de las comunidades a las que pertenecen, constituye una línea transversal a toda la formación de los estudiantes, y cobra mayor relevancia durante la educación secundaria.

No es conveniente trabajar las temáticas como contenido a aprender, sino a partir de situaciones que provoquen la investigación, el intercambio, la participación de todos los estudiantes, que movilice sus actitudes, y que aporten herramientas de análisis y de búsquedas de solución.

El enfoque que se adopte debe superar lo específicamente biológico o el estudio de enfermedades denominadas problemáticas. Se pretende abordar el cuidado de la salud desde una mirada mucho más integral. La propuesta se constituye en un espacio genuino proyectado en función de la resignificación de conocimientos, nociones y valores construidos históricamente por los pueblos

originarios, y de la apropiación consciente y responsable de prácticas recomendadas para la prevención de enfermedades y el cuidado de la vida. Los conocimientos de las ciencias de la salud son herramientas para la comprensión y la asunción de responsabilidades individuales y colectivas respecto de situaciones de vida, cercanas y concretas del medio social y natural de los estudiantes.

Para esta etapa se pueden presentar algunas situaciones construidas o reales que representen las temáticas y generen la posibilidad de abrir con los y las estudiantes un debate que les facilite comunicar sus concepciones y tendencias.

### Acuerdos iniciales

Con los estudiantes se conversa acerca del proyecto, su importancia y validez, y se registran los aportes individuales y grupales. Se pueden establecer diferentes temáticas, organizar y ordenar según criterios de relevancia social, necesidades e intereses de los estudiantes.

### Indagaciones previas

Se propone el relevamiento y análisis de diversas situaciones reales y de prácticas reconocidas como cotidianas en la vida social de la comunidad y en el grupo escuela. Es importante que los docentes recuperen las opiniones, nociones y representaciones que los jóvenes tienen respecto del cuidado de la salud. Explicitar estas nociones es el punto de partida, ya que lo consideramos vital para evaluar las modificaciones de actitudes, o posturas posteriores.

Se constituyen equipos de investigación. Se identifica y se consulta a referentes comunitarios de la salud.

Se analizan los instrumentos y los modos de llevar adelante la indagación en terreno. Se observan y se seleccionan situaciones. Se organizan actividades.

Se realizan entrevistas a actores de la comunidad, a responsables de instituciones. Se registra la información en diferentes soportes.

El grupo de trabajo intercambia lo que conoce del tema, compara información, registra las coincidencias y diferencias de lo que saben y de dónde provienen sus conocimientos. Confeccionan un índice con los temas surgidos del intercambio, que promueven mayor interés. Este índice podrá dar origen a nuevos recorridos.

### Indagación en textos orales y escritos

Se proponen escuchas y lecturas en lengua materna o en español que referencien, amplíen y complementen la información de los estudiantes, pueden ser relatos escritos y orales en los que intervienen diferentes actores y testimonios. Se pueden presentar casos testigo, testimonios, documentales, o audio. Se registra la información en diferentes soportes.

Una condición indispensable es que los textos o casos deben aportar elementos que enriquezcan los debates iniciados, que aporten información u opiniones de otros actores e instituciones, que hagan referencia a causas o consecuencias, a los comportamientos sociales, que aborden aspectos culturales, que posibiliten reconocer influencias y también establecer hipótesis.

### Evaluación de la información

Se dialoga y analiza lo escuchado y leído: ¿Qué importancia tiene la información conseguida en función de lo proyectado? ¿Qué elementos aporta a la comprensión del problema? ¿Conocen otros relatos, textos, situaciones similares? ¿Qué conocimientos significaron algún cambio de posicionamiento? ¿Cuáles fueron las situaciones más movilizadoras? ¿Qué aspectos les parece importante profundizar? ¿Con qué áreas del conocimiento se pueden enriquecer? ¿Dónde buscar más información? ¿Con que otros actores o instituciones de la comunidad pueden interactuar? ¿Qué conocimientos y prácticas culturales están presentes?

Se compara la información obtenida con el registro de información previa, consignada en la etapa anterior. Se registran las conclusiones.

El/los docentes orientan la reflexión, sugieren posibles recorridos, establecen relaciones y conexiones con otros conocimientos. Este momento es fundamental para que los estudiantes evalúen su desempeño, pongan en evidencia sus aprendizajes y las necesidades de ampliación y profundización del proyecto de clase.

Debido a que se trabaja sobre casos concretos, sobre historias de vida en los que pueden estar involucrados los estudiantes, familiares o amigos es importante que los docentes acompañen y creen las condiciones adecuadas para la tarea.

En esta etapa lo fundamental es recuperar las nociones que la comunidad ha construido sobre el cuidado de la salud, identificarlas y explicitarlas, para poder avanzar en la comprensión.

Es importante considerar que el/los docentes deben aportar elementos propios de la investigación social, entendida ésta no solo como contenido, sino como estrategia para la construcción y apropiación de conocimientos sociales y culturales.

## Interculturalización de los conocimientos

Se proponen lecturas disciplinares que permitan explicar o avanzar en la comprensión de las situaciones en análisis desde la perspectiva de las ciencias, que favorezca una resignificación crítica y reflexiva de los conocimientos adquiridos, de las actitudes y posicionamientos individuales y colectivos. Durante esta etapa del trabajo es fundamental no disociar la presentación de los aportes disciplinares. Los recursos y soportes deben aportar elementos que posibiliten avanzar en la investigación y el debate.

Las actividades deben priorizar el desarrollo de las capacidades que los estudiantes necesitan en función de los objetivos del proyecto. Las áreas del conocimiento o espacios curriculares se presentan como funcionales a este proceso.

Se realizan permanentes contrastaciones con las situaciones indagadas o con las experiencias vividas por los mismos estudiantes. El/los docentes orientan permanentemente la reflexión, sugieren posibles recorridos, establecen relaciones y conexiones con otros conocimientos y con instituciones referentes del área de salud.

Se presentan los dos sistemas de conocimiento en lo que se refiere a la temática, y hasta donde el grupo y los docentes hayan podido indagar sobre los diferentes casos o situaciones trabajadas.

## Construcción de propuestas de solución

Los estudiantes construyen alternativas, que consideren posibles y viables, a las problemáticas y situaciones analizadas. Definen criterios, identifican actores, evalúan las factibilidades. Algunas propuestas pueden constituirse en proyectos de acción e intervención socio comunitaria dando continuidad al trabajo.

Se realizan contrastaciones con las situaciones analizadas o con aportes de experiencias vividas por los mismos estudiantes, durante su desarrollo. Se revisan las hipótesis iniciales, se establecen contrastaciones, se abre el debate a partir de la información analizada.

Es importante que los docentes acompañen esta etapa del desarrollo del proyecto ya que constituye el momento donde algunas de las nociones seguramente se verán modificadas, o algunas tal vez permanezcan, por lo que es fundamental generar espacios de debate enmarcados en un clima de respeto por los diferentes pensamientos.

### Producciones

Se proponen producciones de textos que comuniquen en lengua materna y en español (dependiendo del desarrollo de bilingüismo) opiniones colectivas e individuales de lo analizado, resúmenes de información, comparaciones, y todo aquello que de alguna manera de cuenta de los nuevos conocimientos logrados en razón del análisis del tema y de la profundidad requerida para el ciclo. En este momento es posible abrir el debate acerca de cómo comunicar las diferentes producciones alcanzadas.

De este modo el/los docentes o los estudiantes pueden sugerir diversas opciones: puestas en escena, afiches, láminas, creaciones musicales, comunicación por las radios comunitarias, entre otras. En cualquier caso se trata de socializar el trabajo con los grupos de estudiantes y docentes y/o con la comunidad. En los casos que fuera necesario, incorporar los recursos tecnológicos de que se disponga a fin diversificar los formatos.

### Comunicación y revisión

Se socializa la información. Se discute su validez e importancia. Se revisa la comunicabilidad de lo escrito, tanto para lo producido en español, como en lengua originaria. Insistimos en que no se trata de traducir textos de una a otra lengua, sino en comunicar lo que es pertinente y adecuado al tratamiento específico del aspecto que se desarrolla.

Se definen los formatos elegidos para la comunicación y se organiza la acción. Es importante que los estudiantes asuman como un espacio de aprendizaje la práctica de organizar el momento y las estrategias para la socialización.

### Generalización

Los estudiantes sistematizan los conocimientos, que se emplearon en el estudio de la problemática del cuidado de la salud. Esto puede hacerse a través de, organizar la producción en torno al registro de intercambios y entrevistas realizadas, en función de calificar prioridades y preferencias; elaborar tablas relacionadas con los intereses detectados y construir datos estadísticos que consoliden el aspecto cuantitativo de lo investigado, producir resúmenes; entre otras actividades.

### Evaluación y socialización

Se socializan las producciones finales. Se evalúa con los estudiantes los logros y dificultades que demandó el proyecto.

Se elaboran evaluaciones de los conocimientos logrados. Se acuerdan nuevos temas de trabajo vinculados con lo desarrollado. Este momento cobra importancia en tanto los estudiantes construyan y elaboren criterios para la evaluación de su desempeño. El equipo de docentes hace lo propio.

Como se trata de cuestiones vinculadas a actitudes y valores, que demandan un abordaje sistemático, no se dan por cerradas con las producciones alcanzadas. Sino que deben dejarse posibilidades a seguir profundizando y ampliando.

#### ÁREAS DE VINCULACIÓN ESPECÍFICA

CIENCIAS NATURALES -BIOLOGÍA, FÍSICA, QUÍMICA-

CIENCIAS SOCIALES -GEOGRAFÍA, HISTORIA, FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA-

LENGUA Y CULTURA ABORIGEN, LENGUA (ESPAÑOL)

MATEMÁTICA

### LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA

A modo de ejemplo presentamos una propuesta de evaluación participativa institucional de la gestión pedagógica – didáctica, para conocer “El Impacto de las prácticas pedagógicas en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes”, y de esta manera aportar a una mejor comprensión de la realidad actual de la escuela.

#### EVALUACIÓN PARTICIPATIVA DE LA PROPUESTA “LOS JÓVENES EN LA COMUNIDAD”

Al realizar la evaluación de la propuesta “Los jóvenes en la comunidad” (ver. Capítulo de Prácticas) se consideró su funcionalidad y pertinencia a los requerimientos de la Modalidad de EIB, se generaron distintas estrategias y espacios de participación institucional de los docentes, estudiantes, padres, familias y referentes de la comunidad.

El principal objetivo fue tomar como análisis de caso esta propuesta con la intencionalidad de proyectar la mirada hacia la complejidad institucional de modo tal que posibilite orientar la toma de decisiones pedagógicas.

De este modo fue necesario identificar qué prácticas se consideran valiosas para el fortalecimiento del trabajo en equipo; qué situaciones se evidenciaron como posibles caminos de continuidad en lo relacional, en lo organizacional y en lo pedagógico –didáctico.

Es importante aclarar que fueron los mismos actores que intervinieron en el desarrollo de la propuesta quienes se reunieron para analizar las evidencias (indicadores) que dan cuenta de logros y dificultades revisando el camino recorrido.

La propuesta “los jóvenes en la comunidad” da cuenta de la necesidad de “acuerdos iniciales” y de instancias de trabajo en las que el diálogo es la herramienta principal. En la evaluación el equipo

docente pudo reflexionar sobre en qué medida esto se hizo efectivo en la práctica y de qué manera la metodología con que se desarrolló la propuesta incidió en los aprendizajes.

Se tomó como punto de partida para el análisis la evaluación que realizaron los estudiantes en la última etapa del proyecto donde dieron cuenta de sus logros y dificultades. Esto puso en evidencia el grado de compromiso de la mayoría de los estudiantes con las actividades propuestas; destacándose como significativa la participación en los acuerdos iniciales para la definición de la temática y los modos de trabajo.

El proyecto “los jóvenes en la comunidad” propone también, instancias de recuperación de conocimientos sociales y culturales así como la interculturalización de estos. En la evaluación se analizaron las propuestas de actividades y las producciones de los estudiantes donde se identificaron conocimientos, prácticas y valoraciones que manifestaron los alumnos, sus familias y referentes consultados que daban cuenta de un imaginario colectivo sobre la temática.

Este análisis permitió a los estudiantes y a los docentes dimensionar la multiplicidad de variables que intervienen al analizar las representaciones sociales, pues se evidenciaron actitudes, valoraciones y concepciones sobre los aspectos en estudio. A su vez permitió una manera distinta de abordar los conocimientos culturales, con la participación de la comunidad y en contrastación con los disciplinares.

Otro aspecto que se consideró al evaluar la propuesta fueron las producciones escritas y orales de los estudiantes para identificar evidencias del desarrollo tanto de la lengua originaria como del español.

Al evaluar las actividades que se propusieron y las distintas producciones de los estudiantes se evidenciaron diversos niveles de desarrollo en las dos lenguas. Si bien las actividades fueron consideradas para desafiar el desarrollo de las capacidades de comunicación en ambas lenguas, los modos cómo respondieron los estudiantes a ellas dieron cuenta de algunas debilidades de la propuesta en cuanto a la producción de textos orales y escritos de complejidad creciente que demandaron mayores niveles de autonomía.

Considerando que “los jóvenes en la comunidad” es una propuesta de investigación participativa que identificó problemáticas de la comunidad para pensar en alternativas de solución, con los padres y los estudiantes se reflexionó acerca de la pertinencia de lo investigado y los resultados observables en evidencias concretas.

Al analizar todo el recorrido realizado, actividades, el compromiso de los estudiantes y docentes, las producciones, expresiones de los estudiantes y de los miembros de la comunidad que participaron, se concluyó que la propuesta significó una oportunidad de abordar situaciones de la comunidad desde una mirada integral, un espacio para reflexionar y repensar de manera crítica actitudes, concepciones y representaciones con el objetivo de generar compromiso y responsabilidad social en la búsqueda de soluciones.

El proceso de evaluación participativa posibilitó identificar desde cada grupo de actores fortalezas y debilidades en las prácticas pedagógicas institucionales. Lo que generó una serie de acuerdos institucionales para la gestión pedagógica. Algunos de ellos fueron:

Fortalecer el trabajo en equipo de docentes

Potenciar el diálogo y la participación como herramientas principales.

Desarrollar en los dos ciclos proyectos de investigación participativa.

Desarrollar conocimientos y prácticas culturales en la currícula escolar.

Desarrollar producciones escritas en distintos soportes en lengua originaria de complejidad creciente.

Desarrollar producciones escritas y orales en distintos soportes en español de complejidad creciente.

Proponer la resolución de situaciones problemáticas vinculadas al contexto.

Desarrollar propuestas de trabajo cooperativo y colaborativo.

Finalmente, en jornadas posteriores de trabajo el equipo docente asumió el compromiso de considerar tanto en la definición de ejes temáticos de los proyectos integrados e interdisciplinarios como en los criterios de evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes, los acuerdos institucionales alcanzados.

La siguiente matriz sintetiza las variables y elementos que interactuaron en la realización de la evaluación participativa de la propuesta “LOS JÓVENES EN LA COMUNIDAD”

<b>Qué evaluamos</b>	<b>Quiénes participaron</b>	<b>Categorías de análisis</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Fuentes de información</b>	<b>Técnicas e instrumentos</b>

<p>Funcionalidad y pertinencia de las prácticas pedagógico didácticas a los requerimientos de la Modalidad de EIB.</p> <p><i>“LOS JÓVENES EN LA COMUNIDAD”</i></p>	<p>Los docentes responsables del proyecto.</p> <p>Los estudiantes que participaron.</p> <p>Los padres, familias o referentes de la comunidad que participaron.</p>	<p>Conocimientos previos de los alumnos.</p> <p>Interculturalización del conocimiento</p> <p>Desarrollo lingüístico en ambas lenguas</p> <p>Significatividad y relevancia de la propuesta didáctica</p> <p>Metodologías didácticas adecuadas al desarrollo capacidades.</p>	<p>Presencia de información del contexto.</p> <p>El diálogo como herramienta principal.</p> <p>Evidencias de proyectos de investigación participativa.</p> <p>Presencia de conocimientos y prácticas culturales en la currícula escolar.</p> <p>Evidencias de producciones escritas en distintos soportes en lengua originaria.</p> <p>Evidencias de producciones escritas y orales en distintos soportes en español.</p> <p>Propuestas de enseñanza para la resolución de situaciones problemáticas.</p> <p>Propuestas de trabajo cooperativo y colaborativo.</p>	<p>Actores institucionales.</p> <p>El Proyecto</p> <p>Observación de prácticas docentes y desempeño de los estudiantes mediante fichas.</p> <p>Producciones de los estudiantes.</p> <p>Informes.</p>	<p>Registros de Observación</p> <p>Entrevistas a familias y referentes que participaron del proyecto.</p> <p>Taller de reflexión y evaluación de los estudiantes.</p> <p>Estudio de caso y análisis de prácticas de los docentes.</p>
--	--	---	--	--	---

*Se recomienda ver V- Documentos de Apoyo - Marco Teórico, donde podrán encontrar fuentes de consulta que ayuden a ahondar y profundizar.*



# **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>12</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>13</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

<sup>12</sup> Con sede en Ing. Juárez, 1978.

<sup>13</sup> Decreto N° 869/90 PEP

accedieron a desempeñarse en su calidad de referentes comunitarios en el campo educativo, los 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>14</sup>, fueron designados en las EPEP de Modalidad Aborígen<sup>15</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>16</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>17</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

<sup>14</sup> Centros Educativos de Nivel Medio para Comunidades Autóctonas – Ley Provincial N° 718/86

<sup>15</sup> Ley Provincial N° 931/93

<sup>16</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>17</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.

público, la posibilidad de movilidad social y participación en diversos programas de desarrollo habitacional.

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 Nº 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación recogió este importante antecedente jurídico nacional, reconociendo a la Argentina como un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población indígena como de migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos.

La Resolución Nº 549/04 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, brindó el marco de referencia para la creación del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe –PNEIB-, dependiente de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, el cual tuvo vigencia hasta la promulgación de la Ley Nacional Nº 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>18</sup>

#### 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>19</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,

<sup>18</sup> “Encuentro de Pueblos Indígenas y EIB”. Aportes al Anteproyecto de Ley de Educación Nacional. Buenos Aires, 19 y 20 de Septiembre de 2006

<sup>19</sup> Constitución Provincial., Art. 92-.

potenciar y fortalecer la capacitación docente en gestión institucional y la práctica docente con aprendizajes diversos...”<sup>20</sup>

El proceso de institucionalización se ratificó en sucesivos instrumentos legales. El Art. 46 de la Ley General de Educación de Formosa<sup>21</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”

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 instaura 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

<sup>20</sup> Política Social en Formosa- Inc. C.2. Pueblos aborígenes b. Educación intercultural bilingüe.

<sup>21</sup> Ley N° 1470/05



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 1º 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>22</sup>

La Resolución CFE Nº 119/10 aprueba el documento “La Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional:

Art. 2º.- 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 3º.- Establecer que, conforme a lo explicitado en el artículo 2º 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 4º.- 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 5º.- Garantizar en forma gradual y progresiva la formación docente en y para la Educación Intercultural Bilingüe en las instancias jurisdiccionales.”

<sup>22</sup> Política Social en Formosa- Inc. C.2. Pueblos aborígenes b. Educación intercultural bilingüe.

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).

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 Nº 931/93 Dcto. Reglam. Nº 1324/93 -Tít. III, Cap. XLIX, art. 153.

Ley General de Educación Formoseña – Ley Nº 1470/05 – Cap. VII – Inc. F - Educación Intercultural Bilingüe, Art. 46º a 48.

Resolución Nº 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 Aborigen –MEMA- que se desempeñaban como interinos en un total de cincuenta y una (51) Escuelas Primarias de Educación Primaria de *Modalidad Aborigen*, de los tres pueblos indígenas, fueron designados titulares en sus cargos.

Resolución Nº 1551/03 - Documento Base. Conformación del Equipo Técnico Provincial de Educación Intercultural y Bilingüe –EIB.

Resolución Nº 396/04 – Designación de Coordinación de Equipo Técnico Provincial de EIB.

Resolución Nº 1405/07 - Cambio de denominación de Mod. Aborigen a Modalidad de EIB- para UE del Sistema Educativo Provincial, cuya matrícula indígena sea 60% del total o más.

Resolución Nº 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 Aborigen 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 Aborigen.**

**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>23</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>23</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. Abya yala. 1993

**Más información en:**

“Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: sistematización de experiencias” Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 1ªed. 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 satisfacerlos. 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, 1ªed. 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. Nº 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. 1ª ed. Siglo Veintiuno Editores. 2011

#### Más información en:

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

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

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

“La investigación como base de la enseñanza” L. Stenhouse. 5ª 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 cómo 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 consciencia 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*

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, 1ªed. Buenos Aires, 2004
- ⇒ “Educación en la diversidad: Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe” I. Hernaiz (organizador). IIFE 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
- ⇒ “Qinasay- Revista de Educación Intercultural Bilingüe” año 4. Nº 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. 1ª 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- Nº 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*