



## **PARTE II: TRABAJOS DE FOROS TEMÁTICOS**

**Eje temático:  
Educación intercultural bilingüe (EIB)**

# EIB: La formación docente necesaria para la enseñanza de la lengua mapuche o mapuzungun

Díaz-Fernández, Antonio Edmundo

Universidad Nacional de la Patagonia SJB, sede Comodoro Rivadavia

Partiendo de la praxis actual de la EIB en provincias con población mapuche-hablante se observa que se hace necesaria la enseñanza sistemática de la lengua vernácula en las escuelas donde se intenta transmitirla a educandos mapuches que no son vernáculo-hablantes. Se observa que muchas comunidades educativas el maestro ad hoc no tiene el suficiente conocimiento ni competencia comunicativa en mapuzungun; en otros casos el maestro es hablante nativo, pero tropieza con la falta de sistematización, reflexión metalingüística y metodología pedagógica. Por ello es necesaria la formación del docente en lengua mapuche, la capacitación de la pareja pedagógica, la capacitación del vernáculo-hablante y la enseñanza sistemática del mapuzungun con una metodología apropiada para la enseñanza de una segunda lengua.

**Palabras clave: mapuzungun, EIB, formación docente, interculturalidad, metodología**

## Introducción

Actualmente el *mapuzungun* tiene escasos ámbitos de uso, ya que ha sido reemplazado como lengua de interacción cotidiana por el castellano. El vernáculo se utiliza en ceremonias religiosas y funerarias y actos reivindicatorios, generalmente urbanos. En esos contextos se emplea escasamente la lengua mapuche para la conversación, debido al bajo porcentaje de vernáculo-hablantes. Por otro lado, miembros de organizaciones de reivindicación étnica utilizan transferencias en su discurso en castellano, como marca identitaria de su etnicidad frente a la sociedad dominante (Díaz-Fernández, 2008:121-122).

En los últimos años el número de mapuche-hablantes, o sea aquellos que tuvieron el vernáculo como L1, ha descendido vertiginosamente en las comunidades de Chubut (Díaz-Fernández, 2008: 119; 2010: 193). A modo de ejemplo, en el siguiente cuadro se presentan datos que reflejan la progresión de la reducción de hablantes competentes del mapuzungun en la comunidad de Lago Rosario cada diez años:

1987	1997	2007	2013	2017
36	21	8	3	?
habls.	habls.	habls.	habls.	

La conciencia sobre el peligro de extinción de lengua vernácula ha sensibilizado a la comunidad sobre la importancia de su revitalización, pero no ha cristalizado como política comunitaria. Algunas personas, en forma individual han intentado aprenderla. Hasta el momento ha detectado cinco jóvenes que ha logrado una cierta competencia comunicativa, pero ninguno de ellos tiene dominio absoluto de la morfología del mapuzungun, especialmente de las estructuras más complejas, como las cláusulas subordinadas, la indexación de la interacción de argumentos del verbo en dichas cláusulas o en las formas directas y algunos afijos del sintagma verbal o nominal.

## **Antecedentes de la EIB**

Desde la década de los años 1980-1990 se llevaron a cabo diferentes experiencias para intentar revertir la retracción del *mapuzungun* en escuelas insertas en comunidades mapuches (Cushamen Centro, Chacay Oeste, Colonia Cushamen, Costa del Lepá, Nahuelpán, Lago Rosario, Aldea Epulef, Costa del Chubut). Todas esas experiencias, efímeras y aisladas, surgieron por la inquietud y preocupación de la comunidad educativa.

Estos proyectos tenían una modalidad variada, a veces se convocaba a un anciano de la comunidad, otras lo llevaba a cabo algún docente que se identificaba como mapuche, pero en ningún caso los maestros tenían conocimiento de la lengua vernácula ni experiencia en la enseñanza de una segunda lengua. Pero la falta de un marco teórico, agentes idóneos, objetivos definidos, recursos apropiados, tiempo asignado, etc. no permitieron cristalizar el anhelado objetivo.

Entre 1999 y 2002 se llevó a cabo una capacitación para docentes en culturas patagónicas y lengua mapuche, actividad enmarcada dentro del Plan Social Educativo que se realizó en dos etapas: una en la zona noroeste de la provincia (1999–2000), que involucró once escuelas y otra en la zona nor-central (2002), destinada a ocho escuelas; esta última etapa quedó inconclusa.

## **Praxis de la EIB en Chubut**

Sintéticamente exponemos sobre el desarrollo de la EIB en esta provincia. En agosto de 2005, se puso en marcha el proyecto Interinstitucional de Interculturalidad y Bilingüismo *Ka feypituan ñi mongelen* ‘y volveré a decir que estoy vivo’. Este proyecto dependía de tres estamentos oficiales de la provincia de Chubut: Ministerio de Educación –el órgano ejecutor—, Secretaría de Cultura y Subsecretaría de Relaciones Interinstitucionales. Diez escuelas rurales participaban de este proyecto. El desarrollo del mismo implicaba instancias de capacitación de los docentes y el trabajo en aula con un mapuche-hablante. A fines de 2008 fue convertido en modalidad.

En la actualidad las escuelas de modalidad EIB están distribuidas por toda la provincia, generalmente están en áreas rurales, pero también en centros urbanos como Esquel, Puerto Madryn, Comodoro Rivadavia y Trelew. Las escuelas involucradas superan las 30, pero no todas están afectadas a la lengua mapuche, algunas trabajan con niños de la comunidad boliviana, de modo que los contenidos remiten a la cultura de ese país y a la lengua quechua. En el aula el docente trabaja con un miembro de la comunidad, que varía desde vernáculo-hablante competente hasta un semi-hablante o incluso personas que tienen un escaso conocimiento del mapuzungun. La forma de trabajo, los contenidos lingüísticos y culturales transmitidos, el tiempo e idoneidad de los participantes en la EIB en Chubut difieren sensiblemente, como se ha podido detectar:

- a) No hay contenidos curriculares comunes elaborados desde el ministerio, generalmente estos están sujetos a la selección del docente o del mapuche-hablante, no están articulados con otros, ni son parte de una planificación, más bien son islas temáticas.
- b) En algunas de estas escuelas se dan las clases de lengua mapuche a guisa de una materia curricular en horario escolar, mientras que en otros funciona como un taller optativo en contraturno.
- c) El grado de competencia de los vernáculo-hablantes varía grandemente, se cuenta con bilingües coordinados, bilingües no coordinados e incluso personas que

conocen frases o lexemas aislados, pero todos están categorizados por el sistema como *kimche* ‘sabio’.

- d) En muchas escuelas no se ha detectado que los educandos puedan producir un breve discurso en el vernáculo, ni que puedan comprender y responder algunas preguntas.
- e) Se realizaban capacitaciones docentes esporádicas de lengua y cultura de pueblos originarios, pero los destinatarios de la actividad, los docentes, tienen escaso conocimiento sistemático del mapuzungun.
- f) No hay libros de texto ni material bibliográfico de uso obligatorio en las aulas. Existen algunas publicaciones del ministerio para EIB, pero su empleo es opcional y sobre todo es más útil al docente que al educando.

Colin (1993) establece seis tipos de programas de enseñanza bilingüe teniendo como sujeto de enseñanza un niño monolingüe vernáculo-hablante, a saber: (a) inmersión estructurada, (b) inmersión con clases de retirada, (c) transitorio, (d) segregacionista, (e) separatista y (f) general; los tres primeros buscan la asimilación del niño de grupo minoritario o minorizado, los dos siguientes apuntan al separatismo y apartheid y el último a un enriquecimiento limitado (Colin, 1993 en Díaz-Couder, 1998:24). En el caso de Chubut, el educando comienza su escolarización como monolingüe de español, de modo que la escolarización no se realiza en ambas lenguas, sino que el vernáculo es objeto de aprendizaje y no de instrucción. Por ello la EIB que se lleva a cabo en esta provincia no corresponde a ninguno de los tipos mencionados, más bien habría que hablar de una educación intercultural con miras a una revitalización lingüística.

### **Enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua**

En primer lugar habría que hacer una diferencia entre adquisición de lengua y aprendizaje de lengua. Lo primero se refiere al hecho natural mediante el cual un individuo se socializa a través de la lengua materna o L1 que logra de una manera espontánea e intuitiva, mientras que el segundo se refiere al hecho de lograr el conocimiento de otra lengua de manera consciente y guiado por reglas aprendidas (cf. Marrero Aguiar, 2011: 362).

Respecto de la metodología en la enseñanza del vernáculo en las escuelas de la modalidad, coincidimos con Acuña y Menegotto, quienes señalan que “... los proyectos de enseñanza del mapuche no suelen tener en cuenta las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras” (1993: 17). No se tiene en cuenta que se está tratando de enseñar una segunda lengua, lo que implica sistematización, reflexión y feedback. El educando mapuche, al igual que el educando no mapuche, de esas escuelas es nativo-hablante de la variedad regional del español. Situación similar se da en otros contextos de geográficos de esta lengua, como en La Pampa (Fernández Garay, 2009: 1). Para lograr el aprendizaje de los educandos se deben implementar metodología y didáctica apropiadas. Se intenta que los alumnos aprendan una lengua polisintética con un alto grado de complejidad, pero si no se realizan acciones adecuadas es muy difícil que se logren los objetivos.

La enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua debe apuntar al desarrollo de habilidades comunicativas a partir de la comprensión y dominio de su morfología, sintaxis, fonología y léxico. Se trata de un proceso complejo porque hay un número de factores que es necesario dominar a los efectos de lograr una competencia comunicativa eficiente. El aprendizaje de una segunda lengua debe tener como target la interacción del aprendiz con

una competencia comunicativa similar a la del hablante nativo, para ello debe dominar ciertos conocimientos que permitan lograrlo, que a continuación se enumeran:

## **1 competencia sistémica**

Se refiere a la manera en que el sistema lingüístico funciona e implica aprender y dominar los diferentes niveles de la lengua meta que se pretende hablar (Johnson 2008: 40-58).

### **(I) Nivel fonético-fonológico**

Para desarrollar la competencia comunicativa en una L2 se debe apuntar a un dominio práctico de este nivel con todas sus particularidades que se refleje en la performance, y para ello se debe:

**-a)** Poder articular correctamente los fonemas propios de la lengua meta, especialmente aquellos que no tienen correlato con la L1 del aprendiz. Este hecho implica un conocimiento teórico de cómo se articulan los fonemas, reproduciéndolos exactamente según punto y modo de articulación.

**-b)** Articular correctamente y reconocer las realizaciones alofónicas de cada fonema. Para evitar un acento extranjero, ininteligibilidad y deficiencia comunicativa se debe articular las variedades alofónicas. Esto implica un cabal conocimiento del sistema fonológico y de su realización en cada contexto fonemático. Para lograrlo es necesario un entrenamiento y una práctica constante.

**-c)** Conocer la fonotáctica del idioma meta, es decir la distribución y contextos de ocurrencia de los fonemas en la cadena hablada, que seguramente difiere del sistema de la L1 del que está aprendiendo la nueva lengua.

**-d)** Reconocer y saber emplear los fonoestilemas, en el caso de las lenguas que los tienen, como el mapuzungun. El aprendiz debe conocer cómo el sistema fonológico permite la mutación de fonemas en función de indicar estilos, e.g. afectivo-diminutivo y despectivo.

**-e)** reconocer los patrones de acentuación y entonación para emitir oraciones aceptables y comprensibles.

### **(II) Nivel morfosintáctico**

Para lograr competencia en un idioma se debe tener un dominio absoluto de la morfología y de la sintaxis de la lengua meta, lo que implica, entre otros:

**-a)** Reconocer los diferentes tipos de morfemas, si son afijos derivativos, modalidades obligatorias u opcionales, reconocer las cases nominales, verbales, etc. Asimismo se debe conocer sus combinaciones, si son mutuamente excluyentes o no, etc. Hay que conocer la morfología del sistema verbal, del sintagma nominal, el sistema de referencia personal, etc.

**-b)** Reconocer los alomorfos para evitar construir formas agramaticales. Un conocimiento imperfecto de la morfología, necesariamente, lleva a formular oraciones agramaticales, e.g.

algunas personas que aprenden el mapuzungun dicen *küzawlen* en lugar de *küzawkülen*, al desconocer *-küle*, alomorfo de *-le*, que ocurre cuando la base termina en consonante.

-c) Reconocer el orden sintáctico correcto, saber si la lengua tiene el orden SVO o SOV o VOS, si es orden fijo o si hay variación debido a fenómenos como la frontalización, etc.

### **(III) Nivel semántico**

Aquí se debe tener en cuenta no solo el significado de los lexemas, sino también los contextos de uso apropiados para cada uno de ellos. Asimismo hay que tener en cuenta los diferentes significados o matices semánticos que pueden tener las unidades léxicas.

## **2 Competencia sociolingüística**

Siguiendo a Johnson (2008: 59-68) entendemos que esta competencia se refiere a

(b-1) Normas de uso de la lengua: saber distinguir los registros y conocer su uso. Saber utilizar los registros apropiados para cada situación comunicativa, para cada tipo de interlocutor, etc.

(b-2) Normas de discurso. Partes del habla. Normas de ilación.

## **3 Competencia estratégica**

Se refiere a poder subsanar las interrupciones en la comunicación debido a desconocimiento de lexemas o no saber cómo decir algo. Estas estrategias incluyen poder parafrasear eficientemente la idea que se quiere expresar o entender un lexema desconocido por contextualización (cf. Johnson, 2008: 68-70).

## **Formación docente para la EIB**

Los educadores que están involucrados en la modalidad EIB, en Chubut, no tienen ninguna titulación especializada para ello. No existe una carrera ni un postítulo de formación docente en la lengua vernácula y las capacitaciones esporádicas ofrecidas a los maestros resultaron insuficientes. El maestro que trabaja con el *kimche* 'sabio' en el aula se transforma de hecho en "docente intercultural"; no se requiere que posea formación específica ni conocimientos previos, se supone que los encuentros de capacitación le brindarán las herramientas y conocimientos necesarios. Por otro lado, en las escuelas rurales el movimiento de personal constante, debido a traslados y titularizaciones de cargo afecta sensiblemente al incipiente sistema. Algunos maestros mudan de establecimiento o son desplazados y reemplazados por un nuevo docente que no tiene conocimiento sobre lengua ni la modalidad, produciendo un retroceso de los logros para reiniciar el camino.

Se debería apuntar a su formación como docentes de la lengua vernácula. Si bien la presencia del mapuche-hablante o del *kimche* 'sabio' en el aula es importante, también es necesaria la formación del docente, independiente de su filiación étnica, para que el proceso enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua se concrete exitosamente. Un vernáculohablante que nunca ha tenido reflexión metalingüística, que no reflexionó sobre las estructuras y fonología de su propia lengua no podrá explicar cómo se articulan los fonemas ni como se realizan fonéticamente, cuáles son los procesos de formación de palabras (sufijación, composición, etc.), los paradigmas de conjugación, la sintaxis o los marcadores pragmáticos, etc. por ello el rol del docente capacitado es fundamental.

El docente debe recibir formación en enseñanza de una segunda lengua para poder llevar a cabo esta tarea tan específica. Deberá empoderarse de metodología y didáctica de

esta lengua, un idioma polisintético, deberá aprender a pensar en mapuzungun, porque muchas veces intentan construir oraciones a partir de bibliografía o incluso consultando al *kimche*, en las que se transfiere sintaxis del español o directamente resultan agramaticales.

No se puede partir del presupuesto que los pueblos originarios co-organizan con el ministerio, cuando ni siquiera está instalada en la comunidad étnica la revitalización lingüística como política de reivindicación y de continuidad cultural. La realidad del pueblo mapuche en Chubut, fragmentado y atravesado por políticas partidarias, ideologías religiosas, etc. impide su participación activa real. No es la misma situación que con otros pueblos, como el wichi que mantiene su lengua vital, el mapuzungun de esta provincia atraviesa una situación muy crítica debido a su avanzado estadio desplazamiento. Para mayor detalle de estos conceptos (desplazamiento, muerte de lengua, revitalización, resurrección) véase Dorian (1987), Dressler (1992), Giacalone Ramat (1983) y Hagège (2002).

## Conclusiones

La EIB en la provincia podrá funcionar eficientemente cuando los docentes logren una competencia activa en mapuzungun, sin este requisito no podrán entender a los vernáculo-hablantes, ni reproducir los fonemas que no tienen correlato en español, ni entender las estructuras de la lengua objeto de enseñanza, ni elaborar textos, ni enseñar el vernáculo, y mucho menos detectar *lapsus linguae* o errores de una adquisición deficitaria de la lengua por parte del bilingüe.

Por las razones que acabamos de exponer es urgente la formación del docente para que pueda realizar una tarea de verdadera enseñanza del mapuzungun, ya que sin ella no hay muchas posibilidades de éxito, la presencia de un miembro de la comunidad en el aula no garantiza que se logre que un niño egrese de la escuela hablando la lengua vernácula.

## Referencias

- Acuña, M. L. & Menegotto, A (1993). "El contacto lingüístico español-mapuche en la Argentina". *Signo & Seña*, 6, 235-274.
- Díaz-Couder, E. (1998). "Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica". *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 11-30.
- Díaz-Fernández, A. (2008). "Situación actual de la lengua mapuche en Chubut (Argentina) y la educación intercultural Bilingüe". En: Coronel-Molina, S. & McDowell, J. (eds.) *Proceedings of the First Symposium on Teaching Indigenous Languages of Latin America/Actas del Primer Simposio sobre Enseñanza de Lenguas Indígenas de América Latina*. (pp. 116-126). Bloomington: Center for Latin American and Caribbean Studies, Indiana University.
- Díaz-Fernández, A. (2010). "La situación sociolingüística del mapuzungun en Chubut y su inserción en el sistema educativo". En: Quilaqueo, D., Fernández C. y Quintriqueo, S. (editores): *Interculturalidad en contexto mapuche* (pp.189-217). Neuquén: Educo.
- Dorian, N. C. (1987). "The value of language-maintenance efforts which are unlikely to succeed". *International Journal of the Sociology of Language*, 68, 57-67.
- Dressler, W. (1992). La extinción de una lengua. En: Newmeyer, F. (Comp.) *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*, vol. IV (pp. 223-232). (M. L. Martín Rojo, Trans.) Madrid: Visor.

- Fernández Garay, A. (2009). "La lingüística y la enseñanza de lenguas aborígenes y bilingüismo en Chubut". En: *Actas del II Congreso Internacional Educación Lenguaje y Sociedad*. Santa Rosa: EdUNLPam. Soporte electrónico.
- Gicalone Ramat, A. (1983). "Language shift and language death". En: *International Journal of the Sociology of Language*, 17, 495-507.
- Hagège, C. (2002). *No a la muerte de las lenguas*, Colección Paidós Transiciones. Barcelona - Buenos Aires - México: Paidós.
- Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marrero Aguiar, V. (2011). "Origen y adquisición del lenguaje". En Escandell Vidal, M. (coord.), *El lenguaje humano* (pp. 339-368). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.



# **Interculturalidad en educación: discusiones y desafíos**

Diez, María Laura

Hecht, Ana Carolina

Universidad de Buenos Aires - Instituto de Ciencias Antropológicas

En esta exposición compartiremos algunas reflexiones acerca de la interculturalidad en educación a partir de nuestras experiencias de investigación etnográfica en contextos escolares de Buenos Aires y Chaco con colectivos migrantes de países limítrofes y con pueblos indígenas asentados en sus comunidades de origen y en lugares urbanos fruto de la migración. Particularmente, revisaremos algunas discusiones sobre las políticas educativas interculturales –en especial los proyectos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)– y señalaremos nuevos desafíos para proyectar políticas de educación atentas a la diversidad/desigualdad. En este análisis se tendrán en cuenta dos aspectos centrales. Por un lado, los espacios que ocuparon y ocupan las lenguas minorizadas (indígenas y de migración) en la escolarización de niños/as y jóvenes con variadas identificaciones étnico-nacionales. Por otro lado, se analizan las interpelaciones de los/as niños/as y jóvenes migrantes internos o provenientes de países limítrofes, con distintas trayectorias lingüísticas y referencias nacionales, territoriales y étnicas dentro de las instituciones escolares tanto por las marcas asociadas a la etnicidad, la extranjería como a la condición de pobreza.

**Palabras clave:** interculturalidad, política educativa, diversidad sociolingüística, desigualdad

## **Introducción**

Ir a la escuela representa para vastos sectores de la población tensionar sus repertorios identitarios, lingüísticos y comunitarios con otros con los que pueden existir algunos puntos coincidentes y otros contrastantes. Desde una perspectiva intercultural, estas tensiones implican desafíos para la comunidad educativa ya que las diferencias étnicas, lingüísticas, nacionales y de clase entran en diálogo en ese particular espacio. En el contexto latinoamericano, estos desafíos se articulan con procesos históricos de subalternización de distintos colectivos sociales, ya que nuestras sociedades han estado atravesadas por regímenes coloniales y en las mismas se articulan viejas y nuevas estructuras de desigualdad. Los actuales debates dentro del campo educativo referidos a la interculturalidad expresan en buena medida las contradicciones fundacionales sobre las que se crean las bases de los sistemas escolares, así como la persistencia de mandatos normalizadores y nacionalistas dentro de estructuras de conocimiento y saber de carácter universalistas.

En este escrito nos proponemos someramente compartir algunas reflexiones que se sostienen en experiencias de investigación etnográfica en contextos escolares de Buenos Aires y Chaco con colectivos de migrantes de países limítrofes y con pueblos indígenas asentados en sus comunidades de origen y en su migración urbana. Particularmente, revisaremos algunas discusiones sobre la interculturalidad en el campo escolar –en especial los proyectos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)– y señalar nuevos desafíos para proyectar políticas de educación atentas a la diversidad/desigualdad. En este análisis se

tendrán en cuenta dos aspectos que consideramos importantes y se vinculan con nuestras investigaciones de posgrado. Por una parte, los lugares que ocuparon y ocupan las lenguas minorizadas (indígenas y de migración) en la escolarización de niños/as y jóvenes. Por otra parte, se analizan las interpelaciones de los niños y jóvenes migrantes, con distintas trayectorias lingüísticas y referencias nacionales, territoriales y étnicas dentro de las instituciones escolares, tanto por las marcas asociadas a la etnicidad, la extranjería como a la condición de pobreza.

Con ese fin, esta ponencia se divide en tres apartados. En el primero, se despliegan algunas líneas de discusión acerca de lo intercultural y la interculturalidad en educación. Luego, se analiza el lugar destinado a la diversidad lingüística en el marco de las políticas interculturales, en especial en los diseños de la Educación Intercultural Bilingüe. Seguidamente, se reflexiona sobre los procesos de interpelación de niños migrantes e indígenas, a partir de las experiencias escolares que transitan. Por último, en las conclusiones se presentan las principales líneas desarrolladas con el fin de problematizar los modelos que han ido configurando las experiencias de educación intercultural en la región.

### **Lo intercultural y la interculturalidad en educación**

La noción de *interculturalidad* ha sido un eje para la definición de una perspectiva desde la cual abordar los procesos formativos y de escolarización de distintos sectores sociales, pero su uso indiscriminado y acrítico ha ido cargando al término de un carácter polisémico. Dentro de los sentidos atribuidos se destaca el intento de promover la construcción de un conocimiento que permita dar mayor visibilidad a elementos que han sido históricamente ignorados sobre procesos formativos, que dan cuenta de la *diversidad* de modos de imaginación, percepción, cognición y acción de distintos grupos sociales, y de la forma *desigual* en que están representados en narrativas y prácticas escolares (Tadeu da Silva, 2008; Walsh, 2009; Diez et al, 2011).

Ahora bien, en el uso del término para definir políticas escolares ese sentido no siempre ha sido el uso privilegiado. Por ello, al hablar de políticas de interculturalidad, suele señalarse la importancia de atender a las particularidades que en cada contexto regional definen las relaciones –sean armoniosas o conflictivas– entre conjuntos, agrupamientos o comunidades. Así, la diversidad se constituye en una categoría que aparece con creciente legitimidad en el sistema educativo. Sin embargo, también sabemos que esta legitimación frecuentemente se ha usado para justificar la creación de circuitos de escolarización desiguales (Diez y Novaro, en prensa).

Por ende, más allá del giro novedoso que los modelos educativos que apuestan a la interculturalidad parecen instaurar en comparación con la tradicional educación homogeneizadora, retomamos el cuestionamiento que efectúan Alonso y Díaz (2004) al supuesto de que la aparición de la educación intercultural implica por sí una modificación del statu quo. Contrariamente, si quisiéramos eso el debate debiera centrarse en el “para qué” y “desde dónde” una escuela y una educación en esos contextos. Sólo desde una mirada de ese tipo se puede comprender que una educación intercultural bilingüe no se trata sólo de un currículo intercultural y la incorporación de una lengua indígena, sino de relaciones entre sujetos políticos y culturales que no están dados de antemano, sino que se están construyendo políticamente en relaciones jerárquicas y de poder.

A lo largo de las últimas décadas se han desarrollado iniciativas de educación, en las que comienza a incluirse la problemática de las distintas *lenguas en uso* en las escuela y

la necesidad de enfatizar proyectos comunitarios de *refuerzo identitario*. Sin embargo, se trata de experiencias que han dejado de lado la interpelación al conjunto de políticas educativas, culturales y lingüísticas, se trata experiencias fragmentadas dentro de las *políticas educativas compensatorias de déficit* (Díaz et al, 2009). En cierta medida, de la mano de nuevos discursos del *multiculturalismo*, se han desarrollado experiencias que con frecuencia, dejan inalterados los modos de organización de tiempos, espacios, relaciones de poder, contenidos y prácticas de la “escuela moderna”. En otros términos, los vaivenes y las características que los *modelos homogenizados y focalizados* impregnan en los diseños educativos son múltiples y complejas (Hecht 2007 y 2009 y Borton et al. 2010). Pareciera existir cierto falso dilema entre: *inclusión asimilacionista* y *exclusión segregadora*, como si fueran las únicas opciones que se presentan en una dicotomía entre un esfuerzo de inclusión de la diversidad que termina siendo –tal vez involuntariamente– asimilacionista y un “rescate” de la diversidad que al folklorizarla y estancarla termina generando segregación (Borton et al, 2010).

En el marco de las políticas y discursos estatales, la referencia y alusión a estos procesos críticos más contemporáneos ha tenido, al mismo tiempo, distintos efectos (Diez, 2012). Por un lado, el despliegue de una política de reconocimiento de poblaciones subalternizadas (en el relato histórico nacional y en la propia estructura estatal), integrando una mirada crítica sobre procesos de silenciamiento y negación de la población indígena. Efecto que se tradujo fuertemente a nivel del discurso y de definición de una nueva retórica atenta a los derechos humanos. Por otro lado, la centralización de la mirada en algunos colectivos y comunidades históricamente subalternizadas, sin problematizar la *relación* que las sociedades, en el marco del Estado, establecieron y siguen estableciendo con amplios sectores de la población. La interculturalidad suele ser asumida como referencia y alusión a sujetos y comunidades recortadas, y al despliegue de políticas dirigidas, que no traccionan cambios en las estructuras.

A pesar de que la interculturalidad se constituye como reivindicación y paradigma desde la práctica política llevada adelante desde hace ya varias décadas por distintos movimientos etnopolíticos, logra su más saliente inclusión en el discurso estatal en el marco de reformas de los 90. Contexto con el que suelen desplegarse análisis muy críticos por el efecto paradójico que introdujeron las llamadas *políticas focalizadas*. En ese contexto, es que surgen las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)<sup>1</sup> en Argentina como políticas educativas focalizadas en el contexto neoliberal y por eso conllevan ese estigma desde su nacimiento. O sea, estamos frente a la despolitización del discurso de la diversidad ya que se excluye la referencia a la desigualdad social, bajo el supuesto falso de que la desigualdad no se puede eliminar pero las diferencias culturales pueden articularse armónicamente (Alonso & Díaz 2004). Asimismo, la EIB también debe ser comprendida en el marco de las reformas legislativas que a partir de la restitución democrática (desde mediados de la década del 80) reconocen derechos diferenciales para los pueblos indígenas. Más bien de la conjunción de ambos caminos es que tenemos el surgimiento de este paradigma educativo en nuestro país.

---

<sup>1</sup> La EIB se propone contener a los niños y las niñas indígenas, quienes no sólo se encuentran interpelados por un sistema educativo que no contempla la diversidad sociocultural y lingüística de sus destinatarios, sino que además se encuentran en contextos socioeducativos marcados por situaciones de extrema desigualdad y pobreza estructural.

Más allá de lo promisorio de los cambios, es importante acentuar que debemos estar atentos ya que dentro de este movimiento particularista de “rescatar lo étnico” se encubren otra serie de inconvenientes. En tanto “es necesario discriminar entre las voces que sostienen estos proyectos, aquéllas que se proponen auténticamente lograr sistemas educativos inclusivos, de aquéllas otras que, predominan desde los organismos nacionales e internacionales y que, tras el discurso de la diversidad, omiten referirse al carácter crecientemente desigual de nuestra sociedad” (Bordegary & Novaro, 2004: 9). Es decir, debemos tener presente “la funcionalidad que el discurso de la diversificación de la oferta ha tenido con relación a los procesos de creciente fragmentación, atomización y desigualdad educativa. Esto no implica renunciar a la defensa de la diversidad, pero sí estar atentos a los “usos” de la que es objeto, para que el “discurso de la diversidad” no implique el renunciamiento a la idea de justicia e igualdad en el goce de los derechos” (Bordegary & Novaro, 2004: 9). Estas reflexiones nos invitan a repensar la interculturalidad, ya que este tipo de proyectos particularistas pueden ser funcionales al encubrimiento de la desigualdad socio-educativa, detrás de un rechazo a la generalización de medidas. En otras palabras, no se pueden omitir los efectos paradójicos que muchas de estas políticas “de inclusión” producen cuando implican acciones programáticas y/o focalizadas que no logran traccionar transformaciones significativas en las estructuras y dinámicas institucionales.

Justamente, a continuación, se reflexiona sobre cómo estas medidas interculturales en el campo educativo han tenido una doble cara, considerando dos aspectos analizados en nuestras investigaciones etnográficas: el papel de la diversidad lingüística y el de los niños con trayectorias migrantes asociadas a ciertas marcas étnicas y referencias nacionales.

### **Lenguas subalternizadas y escolarización**

La EIB propone acciones para incluir a la diversidad lingüística en los procesos de escolarización de las niñas y niños que se reconocen como pertenecientes a distintas minorías etnolingüísticas. No obstante, la lectura que se hace de la “diversidad lingüística” se restringe a las lenguas indígenas, si bien desde una perspectiva muy estrecha ya que no hay menciones explícitas sobre cómo incluir a las distintas lenguas en la escolarización. Si seguimos la propuesta de López (1988) entendemos que la política lingüística está en íntima asociación con la planificación educativa ya que a través de ésta se expresan los supuestos sobre cómo parece factible modificar, prescribir y jerarquizar las relaciones asimétricas entre las lenguas que coexisten en un Estado. De modo que este vacío en cuanto a cómo planificar y gestionar la diversidad lingüística no puede considerarse un hecho de menor jerarquía.

Estas imprecisiones en las definiciones resultan sorprendentes ya que Argentina se caracteriza por una enorme diversidad sociolingüística. Las aulas de nuestras escuelas están conformadas por niños/as y jóvenes indígenas y migrantes internos o provenientes de países limítrofes, con distintas lenguas maternas y relaciones con el castellano –lengua oficial del Estado y por lo tanto de la escuela–, se trata de realidades concretas muy disímiles que asumen sus particularidades en cada región, distrito o barrio.<sup>2</sup> Puntualmente, según las estimaciones estadísticas del último censo poblacional (INDEC 2010) se calcula que el 2% de la población se declara indígena o descendiente de algún pueblo originario y el 5% como

---

<sup>2</sup> Estas cuestiones no son privativas de Buenos Aires o Chaco (donde hemos puesto particular atención en nuestras investigaciones), sabemos que en La Pampa se presentan estos desafíos, no solo en espacios urbanos, también en contextos de ruralidad.

nacida en el extranjero (mayormente del resto de Latinoamérica y Europa, seguido de Asia y en menor medida África).

Lingüísticamente el contexto argentino se trata de un abanico con una multiplicidad de opciones y matices: lenguas que se hablan habitualmente en la vida cotidiana, lenguas se hablan comúnmente y toman prestados términos de otras lenguas, lenguas que conviven tras distintos tipos de bilingüismos o multilingüismos, lenguas que lentamente dejan de hablarse y son reemplazadas por otras lenguas. Sin embargo, más allá de esta pluralidad la EIB, más por omisión que por explicitación, parece diseñada sobre un único ideal: *niños de comunidades indígenas rurales hablantes de una lengua indígena*. No obstante, justamente, cabe citar que según la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004 y 2005) el 73% de los indígenas de Argentina afirma no hablar ni entender ninguna lengua indígena frente a un 20% que tiene esas competencias y un 7% que no habla pero entiende alguna lengua indígena.

En relación con lo antedicho, también cabe destacar que de toda la legislación sobre educación intercultural bilingüe de Argentina se encuentra una única mención sobre el desplazamiento lingüístico en la Resolución N° 549 (2004) que crea al Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe dependiente de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina):

Esta educación es bilingüe en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional. También puede ser considerada como bilingüe cuando en casos de retracción lingüística, existe una voluntad consciente de recuperación de la lengua” (Resolución N° 549).

Al remitirse a la retracción lingüística –se promulga como requisito previo a la intervención– la necesidad de “una voluntad consciente de recuperación de la lengua”. Sin embargo, esa mirada está desconociendo los procesos hegemónicos de dominación y estigmatización que median entre una “voluntad consciente” y, las valoraciones y connotaciones negativas que subyacen al uso de una lengua minoritaria. Es decir, se omite que estas lenguas han atravesado procesos históricos de sometimiento y represión bajo las políticas educativas homogeneizadoras y que, además, actualmente perdieron espacios sociales de uso en tanto están asociadas al “atraso”, la “discriminación” y la “pobreza”.

En los lineamientos oficiales, notamos que se carece de una definición clara respecto de si la lengua de instrucción debe ser la lengua indígena, o si deben aplicarse modelos de enseñanza de español como lengua segunda, o si la alfabetización debe ser bilingüe. Además, existen muchas otras realidades desatendidas, como pueden ser niños y niñas que se auto-reconocen como indígenas, pero viven en asentamientos urbanos y no son hablantes de ninguna lengua indígena (cf. Hecht, 2010 y Borton et al., 2010), o niños que hablan más de una lengua indígena (cf. Cervera Novo et al. 2010) o niños migrantes hablantes de distintas variedades del español –como puede ser el caso de los migrantes latinoamericanos– o niños migrantes hablantes de una lengua indígena además del español –como los niños bolivianos o paraguayo, etc. Es decir, la planificación lingüística en el marco de la EIB debiera contemplar al menos cuatro niveles cruzados: desde contextos donde el español es la primera lengua de los niños indígenas a casos donde es la segunda, y

respecto de las lenguas indígenas desde situaciones en las que es la primera lengua hasta otras donde es la segunda.

En resumen, negar la complejidad sociolingüística conlleva que muchos de los niños destinatarios de la EIB sean expulsados del sistema escolar público con argumentos que le endilgan la culpa a una supuesta “deficiencia cognitiva” cuando en realidad las causas pueden correlacionarse con la invisibilidad de las diversas situaciones sociolingüísticas. Además, el hecho de que las jurisdicciones donde se hablan lenguas aborígenes y variedades dialectales del español en contacto con lenguas indígenas duplican, y hasta triplican, las cifras nacionales de analfabetismo y repitencia (Acuña y Sierra, 2002) puede considerarse como un epifenómeno de esa negación de la diversidad sociolingüística.

### **Niños migrantes, identificación y experiencias formativas**

Así como el análisis de la relación entre la diversidad sociolingüística y la escolaridad aporta elementos centrales para seguir pensando en torno a las políticas de interculturalidad, lo mismo permite la mirada sobre las condiciones de escolarización de niños y jóvenes, cuyas experiencias formativas y referencias identitarias siguen siendo deslegitimadas durante sus tránsitos escolares. Entre ellos, los niños migrantes latinoamericanos (particularmente de Bolivia) constituyen un sector *altamente visible* en las escuelas por las problemáticas y límites que imprimen en el despliegue de propuestas didácticas, y *ausente* en las políticas educativas y proyectos institucionales. Este es sin duda, un núcleo duro del debate en torno a la perspectiva intercultural en educación, en tanto su consideración pone en evidencia la persistencia de los mandatos nacionalista y normalizador de la escuela, al mismo tiempo que señala la poca visibilidad que la problemática adquiere dentro de las propuestas de EIB.

La experiencia escolar pone a prueba otras experiencias formativas. Tanto la escuela como las familias, interpelan a los niños y jóvenes en sus definiciones en torno a lo comunitario y lo nacional (o étnico-nacional). En el caso de la escuela, esa interpelación se produce a través de las formas, rutinas y rituales que organizan la experiencia escolar, y en las relaciones que los niños establecen con docentes y con otros niños. En ese contexto, se afirman, se omiten y se distancian de referencias que circulan socialmente (Novaro & Díez, 2011). En este último caso, se habla de las distancias que separan el mundo de experiencias sociales y biográficas de los niños, de aquellas que son promovidas y tienen mayor representación en las narrativas y prácticas escolares.

En la escuela se proponen distintos ejercicios de nacionalización a través de diversos dispositivos (administrativos, didácticos, rituales), entre ellos aparece, como se mencionó, la compulsión por asegurar el acceso a una lengua estandarizada. Más allá de ello, las propuestas de clase en las distintas áreas curriculares suelen ser muy variadas. Sin embargo, es constante la preocupación expresada por los docentes con relación a las dificultades de trabajar con grupos muy heterogéneos. En algunos casos se expresa como dificultad o limitación propia en desplegar estrategias que logren incluir las experiencias y saberes de los niños en sus proyectos, en otros como carencias o particularidades que estos portan asociados a su nacionalidad (muchas veces entendida como “una cultura”), que dificultan el trabajo con algunas áreas y/o contenidos y justifican “bajar las expectativas”. En todo caso, se señalan como nuevos desafíos desde la diferencia cultural y nacional.

Frente a estas miradas (y en relación con un recorte de la población infantil y juvenil de sectores populares, que como se ha dicho, es identificado con la migración latinoamericana), las referencias vinculadas con las experiencias no escolares de los niños,

aparecen asociadas a los *límites* que imponen en sus posibilidades de desplegar un conocimiento disciplinar. Las referencias externas a la escuela, o a la escolarización previa (en el país de origen), suelen ser interpeladas desde su *nocividad* para la formación de los niños (Diez, 2011). En estos casos, es necesario reflexionar sobre los efectos de subalternización que estas imágenes producen en los niños, asociadas a un lugar poco legitimado en el que se ubican los saberes reconstruidos a partir de la experiencia escolar en el territorio de origen (Diez & Novaro, en prensa) y aquellos asociados a la transmisión intergeneracional de la historia vivida o de la memoria oral.

Hay que advertir también, las dificultades de trabajar recuperando los saberes y las experiencias de los niños, cuando se trata de “marcaciones de identidad” que resultan fuertemente estigmatizadas en el contexto escolar. El intento de “hacer hablar” desde las propias historias de los niños (palabras en “lenguas indígenas”, referencia de objetos y comidas “tradicionales”) puede producir efectos paradójicos (Novaro, 2011), cuando se producen respuestas no esperadas (como la descalificación y burla ejercida por otros niños) y cuando más que valorización, se logra enfatizar el señalamiento sobre la diferencia cultural.

En esas escenas, muchos niños deciden permanecer en silencio. Vale la pena preguntarse por las formas de apropiación de los contenidos escolares en esos contextos, y su vinculación con el conjunto de saberes que los niños han ido produciendo sobre los mismos en el pasado y en otros espacios. Más aún, vale preguntarse por esta apropiación, cuando se trata de saberes que los interpelan desde sus referencias identitarias.

En un trabajo desarrollado en escuelas de la sur de la CABA, se registró con reiterada insistencia la idea de que los niños bolivianos tienden a producir estrategias identitarias que los aleja de referencias asociadas a Bolivia y les permite no hacer visibles ciertas marcas. Estas miradas y representaciones sobre los procesos de identificación de los niños migrantes, sostenidas en alguna medida por docentes y otros agentes escolares, parecen sugerir que son centralmente los niños quienes no recuperan positivamente esas marcas, cuestión que repercutiría en que los docentes desconozcan experiencias y territorios de origen de los mismos.

Lejos de esos supuestos, se encontró en estos niños una profunda necesidad de desplegar relatos complejos acerca de situaciones vividas o transmitidas por sus padres con relación a Bolivia. Bolivia como referencia a un territorio, a un espacio de origen, a afectos pasados y presentes, a un espacio que se reconfigura. Se destaca la centralidad de Bolivia como referente aglutinante, condensador de un repertorio cultural, por momentos difuso, a veces idealizado y otras puesto entre paréntesis. Referente en cuya definición se juegan procesos y contenidos que dan cuenta de disputas intergeneracionales y sentidos estratégicos de la identidad en contextos de dominación cultural. Los niños, depositarios de distintas expectativas sociales, cuentan a través de sus relatos, cómo se constituyen en sujetos sociales y llegan a ser miembros de un colectivo, mientras transitan el proceso de escolarización, que les exige al mismo tiempo un esfuerzo complejo de desmarcación.

Las situaciones presentadas permiten poner evidencia los conflictos de poder que atraviesan las relaciones sociales y las formas institucionalizadas en que se expresan en los espacios escolares. En la base de estos conflictos que muchas veces se hacen visibles en las propias trayectorias escolares de los niños, encontramos nuevamente el interrogante por las condiciones de interculturalidad en que se transita la experiencia escolar.

## Conclusiones

Recapitulando sobre lo expuesto, hemos encontrado notables límites en la extensión de esta política considerando, por ejemplo, la construcción de la interculturalidad en términos de cierta equivalencia con los pueblos indígenas, aunque con muchas limitaciones en la concepción de qué implica “lo indígena”, tal como se ejemplifico en el recorrido sobre la inclusión de la diversidad lingüística en el marco escolar. Por ende, evidenciamos como las poblaciones migrantes no son vistas como potenciales destinatarias. Los niños inmigrantes, así como tantos otros niños de sectores populares, siguen siendo señalados por sus marcas culturales para dar cuenta de los dilemas que el profesorado enfrenta, pero poco visibles en el diseño de las políticas. Se desconocen sus saberes previos, trayectorias y experiencias formativas, haciéndolos invisibles para las políticas de EIB. Por lo tanto, aún son muchos los baches que debe zanzar la EIB para instalarse como una política atenta a la diversidad/desigualdad. Con el fin de lograr esto, la educación debiera ser comprendida en sentido amplio, en un marco político, y por esa razón creemos que la EIB no debiera ser un fin en sí mismo, sino un medio para producir un cambio en la sociedad (Acuña 2005). Al respecto, coincidimos con Alonso y Díaz (2004) en que la EIB no se hace sólo –en el mejor de los casos– antropologizando los contenidos curriculares (cultura, diferencia, alteridad se vuelven vocablos de uso corriente), volviendo constructivistas los modos de transmisión y cambiando las actitudes intolerables por otras del respeto por la otredad. Es decir, no sólo hay que pensar el qué y el cómo se educa, sino el para qué y desde dónde de la EIB en el contexto contemporáneo. En otras palabras, hay que politizar el discurso intercultural, y considerar, como ya enfatizamos, que no es sólo un problema educativo sino que es social y político (Alonso & Díaz, 2004).

## Bibliografía

- Acuña, Leonor (2005). “Los chicos mismos te enseñan: bilingüismo en la educación intercultural bilingüe”. En: Tissera de Molina, A. & J. Zigarán (comp.) *Lenguas, educación y culturas* (pp. 21-44). Salta: CEPIHA y Departamento de Lenguas Modernas, Universidad Nacional de Salta.
- Acuña, Leonor & María Concepción Sierra (2002). “Educación intercultural bilingüe en el departamento Ramón Lista (provincia de Formosa): comparación de propuestas y situación actual”. En: Menéndez, Salvio; Adriana Cortés; Andrea Menegotto y Amalia Cócora (Eds.) *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo. Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata: Edición en CD por la Sociedad Argentina de Lingüística.
- Alonso, Graciela & Raúl Díaz (2004) “¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo?” En: Díaz, Raúl & Graciela Alonso (Comp.) *Construcción de espacios interculturales* (pp.75-96). Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Bordegaray, Dora & Gabriela Novaro (2004) “Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación”. *Cuadernos de Antropología Social* 19. Buenos Aires: UBA, pp. 101-119.
- Borton, Aristóbulo, Noelia Enriz, Mariana García Palacios & Ana Carolina Hecht (2010) Capítulo 8. “Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje”. En: Silvia Hirsch y Adriana Serrudo (comps.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 197- 222). Buenos Aires: Novedades Educativas.



- Cervera Novo, Juan Pablo, Graciela Corbato, Ana Carolina Hecht, Soledad Losada, Graciela Pais, Ivanna Petz & Mariana Schmidt (2010). Capítulo 7. "EIB en el chaco salteño. Experiencias de capacitación y producción de textos multilingües con auxiliares bilingües". En: Hirsch, S. y A. Serrudo (comp.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 177- 196). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Díaz, Raúl, Diez, María Laura & Thisted, Sofía (2009) *Educación e Igualdad. La cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas*. São Paulo, Brasil: CLADE.
- Diez, María Laura (2011). "Biografías no autorizadas en el contexto escolar. Reflexiones en torno a ser migrante en la escuela". En: Novaro, Gabriela (coord) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Diez, María Laura (2012). "Políticas Públicas Interculturales en materia de Educación: Interculturalidad, procesos migratorios y tramas escolares". En: Jornada de Interculturalidad y Políticas Públicas. INADI y Gob. Pcia. del Chubut. Puerto Madryn.
- Diez, María Laura y Novaro, Gabriela. (en prensa) "Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural". En: Martínez, M. y A. Villa (comp.), *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Editorial NOVEDUC y Universidad Nacional de La Plata.
- Diez, María Laura; Hecht, Ana Carolina; Novaro, Gabriela & Padawer, Ana (2011) "Interculturalidad y educación. Cruces entre la investigación y la gestión". En: Novaro, Gabriela (comp.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- Hecht, Ana Carolina (2007) "Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina". *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 29 (1). México: OEA pp. 65-85.
- Hecht, Ana Carolina (2009) "Desplazamiento de lenguas y educación intercultural bilingüe. Un contrapunto entre políticas educativas y prácticas e ideologías lingüísticas de familias indígenas urbanas". En: Melgarejo, Patricia (comp.) *Educación Intercultural en América latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 175-199). México: Universidad Pedagógica Nacional, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y Plaza y Valdés Editores.
- Hecht, Ana Carolina (2010) "Todavía no se hallaron hablar en idioma" Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina". *LINCOM Studies in Sociolinguistics* 09, München, Lincom Europa, academic publications.
- López, Luis Enrique. *Lengua*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, 1988.
- Novaro, Gabriela (2011) "Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa?". En Novaro, Gabriela (coord) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (pp. 179-203). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Novaro, Gabriela y Diez, María Laura (2011) "¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos". En: Courtis, Corina y Pacecca, María Inés (comp.) *Discriminaciones*

- étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto y ADC.
- Tadeu da Silva, Tomaz (org.). (2008). *Alienígenas na sala de aula. Uma introducao aos estudos culturais em educacao*. 7.ed., Petrópolis, RJ: Vozes.
- Walsh, Catherine. (2009). “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”. En: Patricia Melgarejo (comp) *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional, CONACIT, Plaza y Valdés.

# **Enseñar y aprender en clave intercultural: reflexiones sobre el rol docente en contextos de EIB**

Muguiro, Natalia

Universidad Nacional de La Pampa. Instituto de Lingüística.

La adopción de una postura pedagógica basada en la reflexión y el pensamiento crítico constituye el primer paso hacia el desarrollo de la conciencia cultural crítica como el fin educativo más deseable en contextos de EIB. El objetivo de este trabajo es reflexionar acerca de algunas áreas problemáticas, sobre todo por su naturaleza multidimensional, que deberían ser tenidas en cuenta en toda propuesta orientada a la formación del futuro docente pero también, y sobre todo, del docente en servicio. Para ello, consideraciones acerca de un mejor entendimiento del concepto de interculturalidad en educación serán presentadas junto con un panorama que se vislumbra como clarificador sobre lo que significa enseñar y aprender desde una perspectiva intercultural, brindando mayor atención a los contextos de diversidad sociolingüística y a las formas en que la diversidad cultural puede ser presentada en la organización curricular. El propósito último de los análisis presentados conducirá a la búsqueda de intersticios que en forma gradual permitan transformar las realidades existentes en escenarios educativos más deseables.

**Palabras clave:** interculturalidad, educación, rol docente, diversidad sociolingüística, conciencia cultural crítica

## **Introducción**

Un nuevo paradigma que fomenta una perspectiva intercultural y desafía la hegemonía y el etnocentrismo dominantes en el ámbito educativo ha ido evolucionando durante las últimas décadas (Guilherme, 2002). Estos cambios han traído aparejados nuevos roles para los docentes, quienes se han visto impulsados a redefinir sus prácticas. Esta nueva dimensión llama a los educadores a examinar el papel que el aprendizaje y enseñanza de lenguas, sean estas indígenas o migrantes, juegan en el desarrollo del entendimiento intercultural en las propuestas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En ese sentido, la adopción de una postura pedagógica basada en la reflexión y el pensamiento crítico constituye el primer paso hacia el desarrollo de la ‘conciencia cultural crítica’ (Byram, 2001) como el fin educativo más deseable.

El propósito de este trabajo es reflexionar, justamente, acerca de algunas áreas problemáticas, sobre todo por su naturaleza multidimensional, que deberían ser tenidas en cuenta en toda propuesta orientada a la formación del futuro docente pero también, y sobre todo, del docente en servicio. Las reflexiones vertidas en este trabajo parten de la relación entre consideraciones teóricas pertinentes y el análisis de documentos y prácticas educativas llevado a cabo en el marco de distintos proyectos de investigación y extensión propiciados en el ámbito del Instituto de Lingüística (Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam), así como de trabajos de investigación realizados para completar estudios de grado y posgrado.

En la primera parte de este trabajo se hará referencia a la importancia de distinguir entre asumir una perspectiva de índole intrínsecamente ‘intercultural’ en educación en contraposición con una mirada ‘multicultural’, haciendo especial hincapié en su

problematización y en los peligros que la adopción de esta última conlleva. De la mano de esta distinción, también se intentará presentar un panorama más clarificador sobre lo que significa enseñar y aprender desde una perspectiva intercultural, prestando especial atención a los contextos de diversidad sociolingüística. Luego, se indagará acerca de la forma en que la interculturalidad se presenta en los diseños curriculares. El objetivo último de la descripción de estas áreas problemáticas es buscar caminos que, en forma paulatina y en conjunción con los cambios sociales propios de la época en que vivimos, permitan ir transformando las realidades existentes en escenarios educativos más deseables.

### **¿De qué hablamos cuando hablamos de interculturalidad en educación?**

El concepto de interculturalidad como perspectiva educativa debe entenderse como un ámbito que no puede separarse de las esferas social y política (Diez et al., 2007a). Entender la interculturalidad de esta manera implica considerar que vivimos en sociedades desiguales y diversas socioculturalmente, en las que existen diferencias significativas entre los distintos grupos sociales con respecto a la posibilidad (o no) de que “sus perspectivas del mundo, sus valoraciones sociales, e inclusive sus modos de expresión y sus lenguas sean reconocidas como válidas” (Diez et al., 2007a:2).

Por otro lado en la educación, como en toda práctica social, se encuentran involucradas cuestiones de significado. Esos significados se expresan tanto en los diseños curriculares como en las prácticas escolares, y se construyen en un escenario caracterizado por los procesos de “afirmación de las identidades y diferencias” expresadas en términos de género, edad, religión, etnia, sexualidad, clase social, lenguaje, etc., “que han sido definidas, desvalorizadas y discriminadas por representar lo otro, lo diferente, lo inferior” (Moreira, 2002:18).

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa ‘entre culturas’, pero no hace referencia simplemente un contacto entre culturas, sino a un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas. De esa manera, evita reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, “una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad” (Walsh, 1998:120). Por último, pensar en una educación intercultural rompe con la idea de un ser educable único y monolítico que responda a un objetivo homogeneizador. Al mismo tiempo, supone la intención de incluir a todos en un común que no implique dejar de lado “las propias marcas de origen o elección” (Diez et al., 2007a:3).

Adoptar una perspectiva intercultural en educación implica mucho más que conocer otra cultura u otras lenguas: implica aprender a entender cómo nuestras propias representaciones culturales le dan forma a las percepciones sobre uno mismo, sobre el mundo y sobre nuestras relaciones con los demás. Por ello, es de esencial importancia entender la distinción entre una perspectiva que desarrolle un conocimiento sobre la cultura que permanece externo al alumno y que no está dirigida a confrontar o transformar la identidad, prácticas, valores, actitudes, creencias y visión del mundo, de una perspectiva que fomente el involucramiento transformacional del alumno en el acto de aprender. (Scarino & Liddicoat, 2009). Esta distinción remite, as su vez, a diferenciar entre lo que algunos autores han definido como perspectiva multicultural (Grimson, 2011; García Canclini, 2006; López, 2004) de una perspectiva verdaderamente intercultural.

Adoptar una perspectiva intercultural en educación, entonces, implica entender al aula como un espacio donde coexisten relaciones entre culturas. Sin embargo, no hablamos

de culturas como unidades discretas claramente identificables, ya que al hacerlo estaríamos describiendo, justamente, una postura multicultural antes que intercultural. López (2004), por ejemplo, identifica la multiculturalidad como categoría descriptiva y a la interculturalidad como noción propositiva. Es decir, la multiculturalidad ejemplifica la coexistencia de diferentes culturas mientras que la interculturalidad agrega a esa coexistencia el intercambio que ocurre entre los representantes de dichas culturas. Mientras el multiculturalismo es un fenómeno más estático, la interculturalidad se refiere a un proceso más dinámico.

En forma similar, Grimson (2011) sostiene que mientras la multiculturalismo tiende a separar y a congelar las heterogeneidades, la interculturalidad plantea proponer escenarios de diálogo y comunicación entre culturas, que son escenarios de conflicto pero también de aprendizaje y de incorporación de saberes; es decir, se va dando un proceso de intersección entre configuraciones culturales superpuestas y diferentes cuyos límites y zonas de contacto son difusos y variables. García Canclini (2006:15) también concluye que la multiculturalidad y la interculturalidad constituyen dos modos de producción de lo social: “el primero supone la aceptación de lo heterogéneo; el segundo implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación y conflicto recíproco”. Finalmente, López (2004) argumenta que la interculturalidad encierra en sí misma una posibilidad de transformación. De esta manera, la visión que contempla la interculturalidad se transforma en una posición superadora que busca la integración respetando las particularidades.

Este es el sentido de interculturalidad que los docentes necesitan construir y entender, con el afán de alejarse de la típica imagen del mundo rodeado por niños sonrientes, de distinto color de piel, vestidos con ropas típicas tomados de la mano y acercarse un poco más a una imagen más real de diálogo pero también de conflicto, de siluetas comunes que parecen desvanecerse, que se diferencian unas de otras pero que a su vez forman parte del mismo todo, cuyos límites son difusos al entremezclarse unas con otras, que se van superponiendo pero que nunca se tapan completamente (Muguiro, 2012).



Perspectiva multicultural



Perspectiva intercultural

Esta imagen elegida para simbolizar la perspectiva intercultural también podría servir para ilustrar los que algunos autores han llamado el ‘encuentro intercultural’ (Bhabha, 1994). Este encuentro involucra las múltiples identificaciones de los distintos

actores sociales en contacto. Esas interacciones son mucho más que la suma de las partes ya que en el encuentro intercultural las identidades culturales involucradas y sus intercambios ocurren justamente “en los intersticios y zonas de contacto” (Bhabha, 1994:2). Byram y Zarate (1997) también adhieren a esta idea metafórica al describir su visión del ‘hablante intercultural’ como aquel que cruza fronteras culturales, con la particularidad de rechazar la representación de frontera como una línea divisoria entre territorios fijos. Estos territorios, más bien, son áreas abiertas identificadas como “el tercer espacio” (Bhabha, 1994:37), el cual se constituye en un concepto clave para el entendimiento de los encuentros interculturales que ocurren en el aula.

### **Enseñar y aprender en clave intercultural**

El análisis del proceso pedagógico desde una perspectiva intercultural empieza en primer lugar por reconocer a las escuelas como sitios políticos, esferas públicas en las que el poder se ejerce mediante múltiples dispositivos de control y regulación social, “que a su vez van produciendo conocimientos y formas de saber legitimadas por la lógica de la sociedad dominante” (Vélez Verdugo, 2006:58).

No obstante, las escuelas también constituyen lugares contradictorios: “reproducen la sociedad en general pero, al mismo tiempo, contienen espacios capaces de resistir la lógica dominante de esa misma sociedad” (Giroux, 1990:35). Y es ahí, justamente, donde la propuesta intercultural hace énfasis, convocando a tener en cuenta la importancia de dicha contradicción como lugar generador de conflicto y transformación pedagógica. En esta dinámica de acción participativa debe destacarse el rol de los maestros, quienes a decir de Giroux (1990:38), están llamados a ser “intelectuales transformativos”. Este rol potencia la comprensión de los procesos de construcción de las subjetividades, su producción y regulación a través de formas sociales de naturaleza histórica. Los docentes también deben comprender cómo estas formas transportan y encarnan intereses particulares, cómo se modelan y se viven las experiencias en el interior de formas sociales concretas como las escuelas, y también “cómo ciertas estructuras de poder producen formas de conocimiento que legitiman un tipo particular de verdad y estilo de vida” (Giroux, 1990:38).

En cuanto al proceso de aprendizaje, la interculturalidad propicia aprendizajes significativos y toma la interpretación subjetiva de la realidad como punto de partida, oponiéndose a conceptos racionales que buscan la “verdad única y universal”. La multiplicidad de la realidad no es reducible a una sola concreción que no existe, “más bien representa una pluralidad y confrontación de conocimientos y patrones de interpretaciones” (Klessin-Rempel, 2001:150). Siendo así, la interculturalidad posibilita el desarrollo de habilidades cognoscitivas, procedimentales y actitudinales que permiten pensar sobre la base de la valoración del otro e interactuar socialmente “a partir del conocimiento y respeto de la diferencia” (Vélez Verdugo, 2006:69).

Por otro lado, el aprendizaje intercultural implica la deconstrucción del pensamiento unilateral de una didáctica que determine y planea la transmisión de conocimientos en un plan de “contenidos específicos de utilidad incuestionable” (Klessin-Rempel, 2001:157). Más bien, los procesos de aprendizaje impulsan la apertura de un desarrollo hacia un pensamiento crítico y complejo que recupere al individuo como “productor de conocimientos específicos y de habilidades sociales para una futura realidad plural, incluyendo los conceptos e interpretaciones de las experiencias cotidianas del contexto cultural” (Klessin-Rempel, 2001:157).

La construcción de aprendizajes interculturales implica necesariamente la decodificación, apropiación y significación de los contenidos educativos, lo cual es posible principalmente en la medida en que los procesos de enseñanza propendan, más que al cambio de conductas a través de la deberización, “a la modificación de las estructuras cognitivas y patrones relacionales de los educandos” (Vélez Verdugo, 2006:70). De esa manera, la transformación de las estructuras cognitivas debería llevar a la desestructuración de aquellos sistemas de representación que subyacen detrás de las “prácticas y actitudes de discriminación, exclusión e identificación negativa de la diversidad” (Vélez Verdugo, 2006:70).

### **La interculturalidad en contextos de diversidad sociolingüística**

El lenguaje no es solamente una actividad comunicativa, sino también cognitiva y reflexiva. Es, al mismo tiempo, una herramienta fundamental para interactuar en la sociedad, para acceder al conocimiento de otras culturas y para aprender (Diez et al., 2007b). La escuela se convierte entonces en un espacio para el aprendizaje de nuevas formas de comunicación, en donde se encuentran distintas lenguas en uso con la lengua escolar, que se constituye como “la lengua de la escuela” (Diez et al., 2007b:20).

Una perspectiva de EIB que se proponga recuperar estas nuevas formas de comunicación, donde se intentan recuperar las lenguas que los alumnos y alumnas utilizan en diálogo con las utilizadas por otros alumnos, alumnas y docentes en el aula, así como con la lengua de la escuela, se constituye en una tarea “clave, compleja, progresiva y no exenta de conflictos” (Diez et al., 2007b: 20). En ese sentido, resulta central reflexionar sobre las representaciones sobre los alumnos que en contextos de diversidad sociolingüística se van construyendo, sobre todo porque esas representaciones juegan un rol fundamental en la construcción de sus propias identidades.

Para ello resultan útiles las consideraciones relevadas por Bucholtz & Hall (2004) acerca del entendimiento del proceso de construcción de las identidades a través de la interacción lingüística. Enraizado en teorías socio-constructivistas (Berger & Luckman, 1967; Burr, 1995), el valor analítico de esta perspectiva reside en abordar la identidad como “emergente en contextos discursivos de interacción antes que como una estructura estable de raíces puramente psicológicas” (Buchholtz & Hall, 2010:18). De esta manera, el proceso de construcción de identidades se describe, ante todo, como un fenómeno social y cultural (Buchholtz & Hall, 2005).

Sin embargo, como explica Castells (2004:7), es muy fácil argumentar que “todas las identidades son construidas”. Por el contrario, el verdadero problema reside en entender “cómo, desde dónde, por quién y para qué”. La exploración y reflexión sobre la forma en las que los alumnos y alumnas van construyendo sus identidades a lo largo de sus trayectorias escolares es un aspecto fundamental que los docentes deberían comprender y entender, sobre todo por el hecho de que el desconocimiento acerca de esos procesos puede llevar a la adopción de presunciones sesgadas, tales como la naturalización de categorías marcadas, la estigmatización, o la naturalización de prácticas o usos lingüísticos como ‘inadecuados’ o ‘deficientes’ solo por el hecho de ser ‘diferentes’.

El primer aspecto a tener en cuenta es que las identidades sociales y culturales están siempre enmarcadas por relaciones de poder. Las diferencias, por lo tanto, siempre serán organizadas jerárquicamente. Por lo general las diferencias, además de jerarquías, implican relaciones verticales entre grupos. Estos “rankings ideológicos” permiten que las identidades de los grupos más poderosos sean menos reconocibles como identidades y se



constituyan, en sí mismas, como las “normas de las cuales los grupos menos poderosos difieren”. (Bucholtz & Hall, 2004: 372). Esta estructuración de la diferencia en términos jerárquicos es conocida como ‘marcación’, un concepto de origen lingüístico que describe “el proceso por el cual algunas categorías sociales ganan un status especial que contrasta con la identidad de otros grupos, quienes son altamente reconocibles por sus marcas identitarias”, sean estas étnicas, lingüísticas, sociales, etc. (Bucholtz & Hall, 2004: 372). En contextos de variedad sociolingüística, estas categorías marcadas estarían ejemplificadas en las representaciones otorgadas a los alumnos indígenas, migrantes, provenientes de sectores socio-económicos pobres o que viven en zonas rurales, entre otras.

Las marcas de identidad se relacionan ideológicamente con las marcas lingüísticas, las cuales al diferenciarse de la norma, son comúnmente estigmatizadas. La estigmatización se refiere “al proceso de establecer un ‘otro’ negativo que es marginalizado justamente por ser diferente a la norma” (Goffman, 1968:12). Finalmente, así como las categorías marcadas son estigmatizadas, también son asociadas con usos lingüísticos ‘no estandarizados’. El concepto de ‘estandarización’ se explica a través de la noción de ‘indexicalidad’, entendida como el mecanismo por el cual la identidad se construye a través del lenguaje (Silvestein, 2003). En términos generales, “determinadas formas lingüísticas son utilizadas por una persona para desarrollar una actividad interaccional y pragmática que luego conduce a indexar una identidad social” (Johnstone, 2010:32). De esta forma, los procesos de indexicalidad y estandarización se informan e influyen mutuamente.

A modo de ejemplificar este mecanismo por el cual las identidades se construyen en los procesos de interacción lingüística, se puede mencionar el hecho, muy común, de percibir la diversidad en las formas de expresarse en general, así como los ‘silencios’ de los niños y niñas, como graves preocupaciones para los docentes, quienes a menudo despliegan una serie de explicaciones e interpretaciones, tal como ha sido investigado por Novaro *et al.* (2007). De esta manera, los silencios en la escuela son frecuentemente interpretados como “una carencia o rasgo cultural deficitario”, una respuesta desde una otredad cultural que, voluntaria o involuntaria, “parece resultar de una incapacidad o de una práctica discursiva particular” (Novaro *et al.*, 2007:20).

Asumir que los chicos y las chicas “no hablan” porque pertenecen a la “cultura del silencio”, porque “en sus casas no les hablan”, o porque “ya son así, *calladitos*”, impide la inclusión del análisis de los procesos de silenciamiento en los procesos educativos a la vez que adjudica esa imposibilidad a las características de los niños, las niñas y sus familias (Diez *et al.*, 2007b:21). En otras palabras, el silencio (categoría no-estándar, que se aleja del ‘común’ de los niños que sí hablan y constituyen la norma) de algunos niños migrantes o indígenas es una marca identitaria que los indexa como portadores de un déficit. Pero por otro lado, ser indígena, migrante o pobre (categorías marcadas) predispone, a través de procesos de estigmatización naturalizados, a que se relacionen de antemano sus usos lingüísticos y formas de expresarse como no-estándar, a-‘normales’ o deficitarios.

Finalmente, es importante remarcar que cuando una categoría se percibe como no marcada, su poder es más ubicuo y generalizado porque está enmascarado. Entonces, como estas representaciones no marcadas son interpretadas no solo como poderosas, sino también como normativas, “su estatus se naturaliza” (Bucholtz & Hall, 2004: 372). Es así como esas diferencias naturalizadas se perciben como fracasos que sirven como justificaciones para comparar o rotular cualquier uso lingüístico que difiera de la norma como ‘deficiente’ antes que ‘diferente’. Esto nos lleva, nuevamente, a destacar la importancia de la reflexión y el desarrollo de una posición crítica por parte del docente acerca de las múltiples imágenes



naturalizadas que se construyen acerca de, por ejemplo, las niñas y los niños migrantes, indígenas o de sectores socioeconómicos bajos, a los que se conciben con “desventajas culturales”, cuando en realidad tienen que ver con formas de relacionarse y de comunicarse distintas a las de otros (Diez *et al.*, 2007b:21).

### **Hacia el encuentro de las nuevas “palabras mágicas”: competencia intercultural y conciencia intercultural crítica**

Así como el advenimiento del concepto de competencia comunicativa lo fue en los años '80, el desarrollo de la competencia intercultural pareciera ser hoy la “nueva palabra mágica” (Sercu, 1995:117). Los componentes de la competencia intercultural son determinados saberes (conocimientos, habilidades y actitudes) complementados por valores (Byram, 2001) que tienden al “descentramiento” de las propias perspectivas y el desarrollo de la apertura hacia otras diferentes (Byram, 2001:5). Pero el objetivo final del desarrollo de la competencia intercultural es la necesidad de desarrollar en los alumnos una conciencia sobre ellos mismos y sus valores así como también sobre los demás. Este concepto se conoce como ‘conciencia cultural crítica’ y es definido como la habilidad de evaluar, críticamente y sobre la base de criterios explícitos, las perspectivas, prácticas y productos de las culturas de pertenencia de cada alumno así como las de los demás (Byram, 2001:9). El propósito no consiste en cambiar el sistema de valores o creencias de los alumnos, sino en hacerlos explícitos y conscientes en toda respuesta evaluativa hacia los demás. Guilherme (2002) va más allá en la descripción del concepto y lo define como la “postura activa, dialógica, reflexiva y exploratoria hacia el conocimiento y la vida cultural que permite disonancia, contradicción y conflicto a la vez que fomenta el consenso, la concurrencia y la transformación” (Guilherme, 2002:219).

Con respecto a los beneficios de fomentar una conciencia cultural crítica, Guilherme (2002) sostiene que el objetivo final es empoderar a los alumnos al brindarles un marco analítico crítico que los ayude a reflexionar sobre sus propias lenguas y experiencias culturales y aquellas de los otros, además de permitirles examinar cómo esas prácticas son ideológicamente delineadas por relaciones de poder y cómo esto podría impactar sobre la conformación de sus propias identidades culturales. Por último, si bien el desarrollo de una conciencia intercultural crítica es importante en todo proceso de aprendizaje de lenguas, lo es más aún cuando estas lenguas no son lenguas de prestigio, como la mayoría de las lenguas extranjeras enseñadas en el sistema educativo nacional, sino lenguas minorizadas, como lo son las lenguas indígenas y migrantes.

Muchos aspectos de la enseñanza en contextos de EIB pueden ser analizados para explorar la forma en que el desarrollo de las competencias interculturales y su conducción hacia construcción de una conciencia intercultural crítica es visible o no, y en qué medida. Por ejemplo: el análisis del proceso cognitivo que subyace al aprendizaje, la naturaleza y la dinámica de las interacciones en el aula, el tipo de tareas y actividades propuestas por el docente, el nivel de motivación del alumno, los materiales didácticos utilizados, el respeto por la diversidad de estilos de aprendizaje, la planificación y la evaluación, entre muchas otras. Para el propósito de este trabajo, se considerará, a modo de ilustración, la inclusión de la diversidad cultural en el currículo oficial.

### **La inclusión de la diversidad cultural en el currículo**

El currículo se constituye como un espacio de evidencia de la diversidad. Por medios imperceptibles y “naturales”, el lenguaje instituye y demarca lugares, “el

currículum ensalza algunos sujetos e ignora a otros, cuenta historias y saberes disfrazados de universales, reconoce una ciencia que se atribuye la voz de quien elabora las preguntas y las respuesta válidas” (Diez et al., 2007b:19).

A lo largo de las últimas décadas se han ensayado diferentes formas de incluir la diversidad cultural en el currículo; es decir, de buscar integrar los contenidos y propósitos de la educación intercultural a las diferentes asignaturas como una aproximación que posibilite la gradual transformación de las condiciones de enseñanza hacia un enfoque intercultural. Para ello resulta útil considerar la propuesta de Banks (1999, 2009), quien identifica cuatro aproximaciones para integrar dichos contenidos y propósitos al currículo que, al combinarse en situaciones reales de enseñanza, logran que una aproximación de bajo nivel conduzca a una de mayor nivel. Existen cuatro enfoques que pueden coexistir y/o complementarse:

- El enfoque de las contribuciones: ciertas manifestaciones de los grupos culturales subalternos se incorporan en el currículo establecido mediante homenajes a personajes célebres y el desarrollo de eventos culturales: bailes, comidas, etc. Esta modalidad de inclusión genera efectos marcadamente negativos puesto que, por lo general, termina folclorizando o exotizando la cultura de estos grupos (Banks, 2009:238).
- El enfoque aditivo: consiste en añadir al currículo previamente definido temas, lecturas y/o unidades referentes a los grupos culturales subordinados y/o la diversidad cultural. Al igual que en el enfoque de las contribuciones, el enfoque aditivo no implica una reorganización del currículo establecido sino, como su nombre lo indica, una simple adición de nuevos contenidos (Banks, 2009:240).
- El enfoque de transformación: consiste en abordar los conceptos, temas y problemáticas desde la perspectiva de los diferentes grupos culturales y no solo desde el punto de vista del grupo cultural hegemónico. A diferencia de los anteriores, este enfoque promueve una reorganización del currículo en la medida en que provoca un descentramiento del punto de vista latente en el mismo (Banks, 2009:242).
- El enfoque socio-crítico: propone el diseño de un currículo a partir de los puntos de vista, experiencias y cultura de los grupos culturales subalternos. Implica, necesariamente, una reorganización curricular sobre todo si tenemos en cuenta que los currículos oficiales han sido armados a partir de los intereses, experiencias y elementos culturales de los grupos culturales hegemónicos (Banks, 2009:245).

Es importante aclarar, tal como lo expresa Banks (1999:207), que “una aproximación, como la de aportes, puede ser utilizada como vehículo para moverse a otra, más exigente intelectualmente, como las de transformación o acción social”. Es poco realista esperar que exista una movilidad directa de un currículo centrado en posiciones mayoritarias y centristas a uno que se oriente a la toma de decisiones y la acción social. Más bien, es probable que el movimiento de los primeros niveles a los más altos de la integración de contenidos multiculturales sea gradual y acumulativo. Lo que sí es importante es que los docentes intenten, a través de herramientas didácticas como la transversalidad y la flexibilidad curricular, reorganizar el currículo real en sus prácticas cotidianas con el objetivo de presentar la realidad en formas menos jerárquicas, sesgadas, focalizadas o exotizadas.

## Conclusiones

Lograr estos cambios significativos en las maneras de abordar la tarea áulica desde una perspectiva intercultural se constituye en una tarea ardua que no ha de plasmarse en tiempos cortos ni desde ámbitos fragmentados, ya que si bien estos cambios de deberían traducir en escenarios educativos, los mismos responden a ámbitos históricos, políticos y sociales amplios que influyen en su nivel de concreción. La eficacia de las propuestas interculturales dependerá en gran medida de que las acciones sean coherentes con el análisis de necesidades individuales y comunitarias propias de contextos específicos; pero también de que se den en combinación con otras medidas estructurales más allá del ámbito escolar. Si estas condiciones no se cumplen, las iniciativas denominadas interculturales podrían utilizarse como camuflaje hacia las desigualdades, y servirían como coartadas para evitar la adopción de iniciativas auténticamente respetuosas con la diversidad cultural o en depositarias de visión “turística” y superficial de las identidades y diferencias culturales (Aguado Odina, 2005:7).

Convertir la educación intercultural en una opción real en educación implica tomar una serie de iniciativas que pasan por proponer un enfoque para abordar las diferencias culturales que sea coherente con el principio de que estas son la normalidad, lo que nos caracteriza a todos, y superar y rebatir una visión de la diferencia como déficit y problema, asociada a determinados grupos sociales. Esto solo será posible si se estructuran de formación de futuros docentes y docentes en servicio que sea acorde a estas nuevas necesidades y realidades educativas. Lo que se debe perseguir, entonces, no es la igualdad, sino la desigualdad, de allí que el aula que se pretende sea el espacio en el cual coexistan relaciones entre culturas, se compartan necesidades y se ponga en juego el imperativo de construir y trabajar desde esquemas distintos “que re-conceptualicen y reconozcan al ser como único y a la vez como parte de un conglomerado al cual se pertenece (como similar y distinto) y en el que actúa desde el continuo yo/otro-otros/yo-nosotros, donde las vivencias y experiencias distintas logren transformar las relaciones actuales” (Chávez, 2010:46).

## Bibliografía

- Aguado Odina, T. (2005). “La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español”. *Revista de Educación*, 7, 43-51.
- Banks, J. (1999). *An Introduction to Multicultural Education*. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. (2009). *Multicultural Education. Issues and perspectives*. 7th ed. USA: Wiley.
- Berger, P. & Luckman, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. London: Allen Lane.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2004). “Language and Identity”. En: Duranti, A. (ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 369-394). Malden, MA: Blackwell.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). “Identity and Interaction: a Sociocultural Linguistic Approach”. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2010). “Locating Identity in Language”. En: Watt, D. & Llamas, C. (eds.) *Language and Identities* (pp.18-28). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Byram, M. & Zarate, G. (eds.) (1997). *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

- Byram, M. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. UK: Multilingual Matters.
- Castells, M. (2004). *The Power of Identity. Vol. II The Information Age: Economy, Society and Culture*. Second Edition. Oxford: Blackwell Publishing.
- Chávez, G. (2010). *Alcances y limitaciones de la incorporación e implementación de la interculturalidad en la Educación Básica Ecuatoriana*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Diez, M. et al. (2007a). *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires.
- Diez, M. et al. (2007b). *Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la Provincia de Buenos Aires - Niveles Inicial y Primaria*. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires.
- García Canclini, N. (2006). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E. (1968) *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New Jersey: Pelican/Prentice-Hall.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Críticas de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Johnstone, B. (2010). "Locating Language in Identity". En: Watt, D. & Llamas, C. (eds.) *Language and Identities* (pp.29-38). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Klessin-Rempel, U. (2001). "De la interpretación a la construcción de la realidad intercultural". En: M. Heise (comp.) *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud* (pp. 147-156). Lima: Ministerio de Educación del Perú, Programa FORTE-PE.
- López, L. E. (2004). "Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina". En: *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Moreira, A. (2002). "Currículo, diferença cultural e diálogo". *Educação e Sociedade* XXIII, 79,15-38.
- Muguiro, N. (2012). "Educación Intercultural Bilingüe: aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la Provincia de La Pampa a través de una revisión normativo-curricular". Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación sin publicar. Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.
- Novaro, G. et al. (2008). "Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (36), pp. 133-201.
- Scarino, A. & Liddicoat, A. (2009). *Teaching and Learning Languages: A Guide*. Melbourne: Curriculum Corporation.
- Sercu, L. (ed.) (1995). *Intercultural Competence, a new challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Silverstein, M. (2003). "Indexical orders and the dialectics of sociolinguistic life". *Language and Communication*, 23,193-229.

Vélez Verdugo, C. (2006). *La interculturalidad en la educación básica. Reformas curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia*. Quito: Abya-Yala.

Walsh, C. (1998). "La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa". *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, 12, 119-128.

*Imágenes:*

Las imágenes utilizadas en este trabajo fueron extraídas de los siguientes sitios en Internet de libre acceso:

Imagen utilizada para ilustrar la perspectiva multicultural: [http://es-123rf.com/](http://es-123rf.com/photo_14557856_los-ninos-multiculturales-en-el-planeta-tierra-la-diversidad-cultural.html)

[photo\\_14557856\\_los-ninos-multiculturales-en-el-planeta-tierra-la-diversidad-cultural.html](http://es-123rf.com/photo_14557856_los-ninos-multiculturales-en-el-planeta-tierra-la-diversidad-cultural.html)

Imagen utilizada para ilustrar la perspectiva intercultural: <http://blog.guiasenor.com/archives/2011/10/empresas-la-diversidad-cultural.html>