

La educación intercultural bilingüe en la localidad de la esperanza, provincia de Jujuy, Argentina.

Un estudio de caso sobre su impacto en el rol docente

(Intercultural bilingual education in the city of la esperanza, province of Jujuy, Argentina.

A case study focused on the impact on the teacher's role)

María Isabel Pozzo* - María Paula Parucci

* Escuela de Ciencias de la Educación - Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario - Entre Ríos 758 - CP 2000 - Rosario - Santa Fe - Argentina. **Correo Electrónico:** pozzo@irice-conicet.gov.ar

RESUMEN

El presente artículo consiste en un estudio exploratorio abocado a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en localidad de la Esperanza, provincia de Jujuy, región multicultural, multiétnica y plurilingüe en el noroeste argentino. El objetivo general de la investigación fue analizar cómo impacta esta modalidad en el rol docente. Los específicos fueron: analizar cómo repercute una sociedad multicultural en la formación y práctica docente; describir cómo articulan la docente común y la idónea (la docente nativa) la visión sobre el acto educativo; relevar qué contenidos de la cultura guaraní se transmiten conjuntamente con la lengua; y describir cómo se desarrolla la enseñanza de la lengua guaraní.

Para cumplimentarlos se implementa un estudio instrumental de caso centrado en la Escuela Nº 230 "Antártida Argentina" del Lote San Antonio, aplicando técnicas cualitativas como la entrevista semiestructurada, la observación y el análisis de documentos.

Los resultados del trabajo de campo arrojan desconcierto en los distintos estamentos entrevistados sobre cómo desarrollar su labor a partir de la implementación de la EIB, aunque la opinión es más optimista desde la supervisión ministerial. Las dificultades aducen a falta de capacitación docente, insuficiente comunicación entre los miembros del establecimiento, incipiente acción coordinada entre la maestra idónea y las comunes y desencuentros en la forma de asumir el rol docente respecto al lugar asignado a la escritura y la planificación.

Las conclusiones apuntan a las tensiones en la identidad cultural y profesional docente y entre la identidad profesional del docente y a la identidad étnica de los estudiantes.

Palabras Clave: Educación Intercultural Bilingüe; Identidad; Rol docente.

ABSTRACT

This article presents an exploratory study about the Intercultural Bilingual Education (IBE) in the town of Esperanza, province of Jujuy, a multicultural, multiethnic and plurilingual in the North-east of Argentina. The general objective of the research is to analyze how this modality impacts on the teacher's role. The specific objectives are: to analyze the impact of a multicultural society in teachers' training and practice; to describe the relation between the regular teacher's and the ethnic teacher's visions on the educational act; to elicitate which contents of the guarani culture are taught together with the language; and to describe how the guaraní language teaching is developed.

In order to achieve this, we carry out a case study focused on the "Antarctica Argentina" School No. 230, Lot San Antonio, using qualitative techniques such as semi-structured interviews, observation and document analysis.

The results of the fieldwork show bewilderment at various institutional levels on how to develop their work since the implementation of the IBE, although the view is more optimistic from the ministerial supervision.

The difficulties suggest a lack of training, insufficient communication among the members of the school, incipient coordinated action between the proficient teachers and the regular teachers and disagreements in the way of assuming the teaching role to the place assigned to writing and planning. The conclusions point to the tensions in the cultural and professional identity of the teacher and in the professional identity of the teacher and the ethical identity of the students.

Keywords: Intercultural Bilingual Education; Identity; Teacher's role.

INTRODUCCIÓN

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) surge y toma auge durante la década del '90 a partir del proceso de globalización, ya que este nuevo escenario modifica las relaciones sociales y demanda al estado reestructurar sus funciones. En este contexto se enmarcan las luchas de los pueblos originarios por la recuperación de sus tierras, su lengua e identidad, como así también el derecho a la educación en base al reconocimiento de su cultura. Se inicia a partir de entonces, el surgimiento de normas jurídicas internacionales en las que se los reconoce como sujetos de derechos y como pueblos. En tal sentido, el Convenio Nº 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989) es un instrumento jurídico internacional que se encuentra abierto para su ratificación y que trata específicamente los derechos de los pueblos indígenas y tribales. Para su identificación establece los siguientes criterios, con la intención de brindarles protección:

- *La autodeterminación.*
- *Los estilos tradicionales de vida.*
- *Culturas y modos de vida diferentes a las de otros segmentos de la población Nacional:* el idioma, la forma de organización social, económica y de la tierra, como así también las costumbres y los modos de relacionarse entre sí.
- *Organización social e instituciones políticas propias:* cómo consideran que debe ser educado el sujeto, y en qué clase de instituciones sociales.
- *Vivir en continuidad histórica en un área determinada, o antes de que otros "invadieron" o vinieron al área.*
- *La no discriminación:* se le garantiza a los pueblos indígenas el derecho a acceder a los derechos humanos fundamentales y el ejercicio de la ciudadanía; como así también se promueve evitar la discriminación hacia trabajadores pertenecientes a los pueblos indígenas (los cuales son nombrados en este trabajo como originarios).
- *Medidas especiales:* garantiza preservar las personas, las instituciones, los bienes, el trabajo, la cultura y el medio ambiente de estos pueblos, teniendo en cuentas sus demandas. Dicho de otro modo, promueve el respeto por otra visión del mundo.

- *Recomendaciones de la cultura y otras características específicas de los pueblos indígenas.* El convenio reconoce la diferencia con la población dominante, por lo cual plantea que se promuevan políticas de protección y amparo para el resguardo de sus tierras, para poder vivir y habitar acorde a su cultura, costumbres y necesidades.
- *Consulta y participación:* es fundamental la comunicación y el respeto por las demandas de los pueblos originarios para la creación de políticas públicas que los involucre como actores.
- *Derecho a decidir las prioridades y desarrollo,* para demandar al Estado la creación de normas y políticas sociales, culturales y económicas que los beneficien.

En el año 2007, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas, la cual expone sus derechos humanos fundamentales, enfatizando en mantener, fortalecer y reivindicar sus instituciones, culturas y tradiciones. Si bien ésta no tiene fuerza jurídica obligatoria, marca agenda en el desarrollo de la jurisprudencia internacional. Este documento ratifica otros tratados, como el ya mencionado Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo.

En la República Argentina, a partir de la última reforma constitucional, la nación adhiere a los pactos y convenios internacionales otorgándole igual jerarquía que a la Constitución Nacional, sirviendo de marco legal para la posterior elaboración de leyes. Durante el período 1990 a 2010 se elaboran leyes como la 23.302 sobre políticas indígenas y apoyo a las comunidades aborígenes, y se crean organismos como el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI). Este está conformado por un consejo consultivo integrado por referentes de las comunidades y por miembros de diversos ministerios de la nación como educación, salud y economía, los cuales interactúan con la intención de crear políticas que favorezcan al desarrollo e integración de los pueblos originarios dentro de la sociedad.

En el año 1995, la Ley Federal de Educación comienza a reconocer la existencia de los pueblos originarios con sus lenguas y culturas; y a plantear la necesidad de crear programas educativos inclusivos para las comunidades originarias.

Artículo 34: El Estado nacional promoverá programas en coordinación con las pertinentes jurisdicciones de rescate y fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas enfatizando su carácter de instrumentos de integración.

Se reconoce a este tipo de educación como no formal y se insta al trabajo conjunto entre el sistema educativo y la sociedad.

Artículo 35, inciso d: Las autoridades educativas oficiales promoverán convenios con asociaciones intermedias a los efectos de realizar programas conjuntos de educación no formal que responderán a las demandas de los sectores que representan.

En el año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, se establece la Modalidad Intercultural Bilingüe dentro del sistema educativo como una más dentro de las ocho modalidades del sistema educativo e instituido como parte de lo que es la educación formal.

ARTÍCULO 52.- 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 Artículo 75, inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su

cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Establece que la Educación Intercultural Bilingüe abarca los niveles inicial, primario y secundario y garantiza a los pueblos indígenas su derecho a recibir educación respetándose: su lengua, identidad, cosmovisión del mundo y cultura. Asimismo la Educación Intercultural Bilingüe promueve el diálogo entre culturas y busca preservar sus valores.

Con respecto al ámbito regional, en el año 2010 se crea en la provincia de Jujuy la Secretaría de Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe conformado por un consejo educativo indígena, dirigido por la referente Celestina Ávalos de la comunidad Kolla. Del mismo participan referentes de los pueblos originarios que habitan la misma. En dicho espacio del Ministerio de Educación se elaboran canales de concreción para implementar las políticas públicas que se van desarrollando a favor de la recuperación de la identidad cultural y de los derechos de los pueblos originarios. Se crean también los Lineamientos sobre Modalidad Intercultural Bilingüe en el sistema educativo nacional, la cual es adaptada a las características de cada pueblo y región del país donde se implementa.

En este contexto profuso en reglamentaciones favorables para los pueblos originarios, el presente artículo se aboca a examinar la modalidad de educación intercultural bilingüe en la Escuela Nº 230 “Antártida Argentina” del Lote San Antonio, localidad de la Esperanza, provincia de Jujuy, aún en proceso de implementación. Esta escuela de nivel primaria es considerada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy como establecimiento rural de jornada completa. En el 2013, fue seleccionada para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe debido a que está asentada en un contexto habitado por la comunidad guaraní; específicamente, de la etnia ava guaraní. En el 2014 asistían a la misma cien alumnos, hijos de trabajadores del ingenio, en su mayoría zafreiros y empleados municipales.

El objetivo general de la investigación fue analizar la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en la Escuela Nº 230 Antártida Argentina y su impacto en el rol docente.

La propuesta se justifica por la necesidad de contar con estudios singulares en profundidad que arrojen un diagnóstico realista sobre el tema, más allá de las intenciones declarativas que figuran en las reglamentaciones.

Sobre esta problemática, los antecedentes conducen al libro: *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina, sistematización de las experiencias*, publicado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en el año 2004. La publicación mencionada es una sistematización de prácticas educativas realizadas en las diferentes regiones geográficas del país donde habitan actualmente las comunidades originarias. Dichas experiencias se realizaron entre los años 1986 y 2002, anteriores a la Ley Nacional de Educación (26.206), y sirvieron de base al Ministerio de Educación de la Nación Argentina para trazar el mapa educativo. En este compilado de experiencias se puede ver que aunque se aborde una misma temática -la implementación de la EIB en las escuelas- cada institución educativa posee características propias y singulares que hacen cada caso diferente y único debido a diferentes factores, tales como qué estrategias pedagógicas elabora el docente para que el aprendizaje resulte significativo. Las experiencias dejan ver desarticulación interna en tanto datan de un periodo previo a que entrara en vigencia la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, la cual establece la modalidad intercultural bilingüe. Los

años transcurridos desde la confección de este compilado ameritan la actualización de problemáticas inherentes a esta modalidad, como el estudio que aquí se presenta.

Para poder pensar y analizar cómo un docente desarrolla su labor en una escuela de modalidad intercultural bilingüe es necesario comenzar por considerarlo como parte de un sistema social, entendiendo que pertenece a una clase social determinada y que actúa en su práctica cotidiana no sólo a partir de los conocimientos adquiridos en su formación docente sino también de su bagaje cultural, ideología y experiencia de vida. Cabe retomar la idea de [Pineau \(1996\)](#) cuando plantea que la escuela no es una institución aislada de la sociedad, sino que esta última la construye y le da sentido, aunque a simple vista no se aprecie debido al peso y a la lógica propia de la cultura escolar. [Pérez Gómez \(1994\)](#) define la *escuela* como un espacio de cruce de culturas y el rol del docente como mediador. Por ende, en el aula el docente es el encargado de transmitir la cultura pública, la cultura académica y la social. La primera es todo aquel conocimiento filosófico, artístico, científico socialmente reconocido. Este se encuentra ligado con la cultura social, la cual constituye los valores y las prácticas hegemónicas. Se podría entender que la cultura social es la considerada válida en la relación de clases, a partir de la cual se elabora el currículum, el cual es un recorte cultural que todo sujeto debe conocer para formar parte de la sociedad. Asimismo hay que destacar que las relaciones que se llevan a cabo en una institución escolar entre docentes y directivos y entre docentes y alumnos genera una cultura escolar, la cual es producto del contexto socio-cultural y geográfico en el que está situada la escuela. Cada actor de la institución educativa posee su propia cultura privada, la cual está influenciada por la cultura social y pública, retomando la idea de [Perrot y Preiswerk \(1979\)](#), de la que los sujetos participan solamente de una parte.

Si bien [Pérez Gómez \(op.cit.\)](#) define al *rol docente* como mediador, hay que destacar que su labor está atravesada por su propia ideología, entendida como “un constructo dinámico relacionado con los modos en que los significados se producen, transmiten e incorporan en forma de conocimiento; a través del cual profesores y educadores dan sentido a sus propias experiencias y a las del mundo en que ellos mismos se encuentran” [Giroux \(1990:45\)](#).

Por su parte, [Tenti Fanfani \(1999:89\)](#) define al rol a partir de la construcción de la categoría de magisterio. Este autor plantea que el puesto de maestro como agente social es producto de la realidad, de una lucha de intereses y compromisos, a partir del cual se construye la subjetividad docente. A lo largo de la historia, el oficio docente ha tenido determinadas características acordes al contexto. En el período que va de finales del siglo XIX y principios del XX, el magisterio combina en forma desigual dos componentes: uno de característica racional, que define a la actividad docente como práctica orientada por principios y conocimientos científicos aprendidos en instancias específicas; el segundo componente es no racional, es una práctica de alguien que se consagra sin un interés instrumental. Esta contradicción hace del maestro una categoría social, con un perfil profesional particular del oficio de enseñar. Siguiendo con el mismo autor éste expresa que en los años 60/70 se constituyen bases materiales como el sueldo y la clase socio cultural del docente además de la sindicalización del magisterio, los cuales contribuyen a construir una imagen social del docente como trabajador ([Tenti Fanfani, 1999:90](#)). Actualmente se está intentando, desde los organismos internacionales, construir una imagen del docente como profesional; sin embargo –sostiene–, hay docentes formados con la perspectiva de profesionales en instituciones viejas y docentes con formación antiguas en instituciones que deben ir modificándose acorde al avance en las políticas educativas.

Desde este posicionamiento reciente, el autor entiende a la labor docente como una práctica política y reflexiva, en una escuela asumida como un espacio de disputas de las clases sociales.

Lo antes dicho puede relacionarse con la noción de interpelación, que alude al conjunto de prácticas ideológicas que proponen modelos de identidad. La interpelación es una práctica cotidiana en diversos espacios de la vida social. En educación marca las distinciones básicas de las prácticas educativas: educando/educador, alumno/maestro, etc. ([Hernández Zamora, 1992:86](#)). Así pues, la interpelación es interpretada como el medio a través del cual se transmiten las posiciones o jerarquías que ocupan los sujetos dentro de una sociedad. La escuela, entonces se concibe como un espacio donde se transmiten la ideología y se ubica al sujeto en un lugar determinado acorde a la clase social a la que pertenece. Por lo tanto, puede decirse que la escuela y la educación constituyen un espacio de convivencia donde interactúan diversas culturas y etnias, construyéndose la identidad colectiva e individual.

Retomando los conceptos acerca de la función de las instituciones escolares, Gvirtz y Palamidessi (2006:23) expresan que la misión de la escuela es poner a disposición del niño o del adolescente una selección de capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad, llamado tradición pública, entre las cuales se pueden mencionar el conjunto de conocimientos, las artes, las habilidades, lenguajes, convenciones y valores.

De acuerdo a la tendencia política, social y cultural, Bernal (2003:12/13) establece tres posturas desde la perspectiva educativa:

“La orientación asimilacionista plantea la supremacía de un pueblo sobre otro. En un territorio concreto tiende a la homogeneidad cultural, estableciendo que no es posible la convivencia entre distintas culturas y etnias.

El integracionismo busca la cohesión social, planteando el derecho a la diferencia cultural y el respeto por el otro.

La interculturalidad designa las acciones de interacción entre los individuos de diversas culturas. La educación intercultural guarda relación con la educación moral y cívica”.

Por su parte, [Gadotti \(1996:87\)](#) desarrolla la teoría de la educación multicultural. Esta busca garantizar el respeto y el derecho del alumno a la diversidad cultural, teniendo como base la democracia; se propone promover la equidad y el respeto mutuo. Esta implica igualdad de oportunidades para que todos desarrollen sus potencialidades; la misma se logrará cuando las clases populares accedan a una educación que responda a sus intereses. Su defensa a la igualdad de oportunidades en el ingreso de las clases populares podría ser aplicada a sujetos de otras etnias: no solo al ingreso sino también a la permanencia y a una oferta de calidad.

La educación multicultural pretende enfrentar el desafío de mantener el equilibrio entre la cultura local-regional propia de un grupo social y minorías étnicas, y una cultura universal ([Gadotti, 1996:190/191](#)). Es decir, se parte de reconocer a la escuela como un espacio en el cual participa una diversidad de sujetos con diferentes culturas. La educación multicultural puede ser encarada de dos maneras:

- como movimiento a favor de la igualdad de oportunidades educacionales y contra toda suerte de discriminación y prejuicio.

- como abordaje curricular, en el cual la alfabetización bilingüe sería una forma de hacer frente a lo que Gadotti denomina “eutanasia cultural” (1996:190/191), en el sentido de una muerte provocada por jóvenes que prefieren la lengua usada por los medios antes que su lengua materna. En este contexto, la alfabetización bilingüe que se implementa en el currículo sólo

tendrá sentido si va acompañado de la lucha social de las comunidades originarias, y se logra mediante un trabajo conjunto entre escuela y sociedad.

Según se advierte en ambas posturas expuestas en los párrafos anteriores, la educación intercultural (aquí descripta por [Bernal, 2003](#)) va más allá de la educación multicultural (aquí descripta por [Gadotti, 1996](#)) en tanto supone el respeto y la igualdad, pero avanza hacia la interacción entre las culturas. Esta diferenciación terminológica y conceptual no atañe solo a los dos autores aquí mencionados, sino a un desarrollo más profundo del tema. Mientras que la distinción “multicultural” / “intercultural” suele adscribirse a un mero uso diferenciado entre América y Europa, aquí destacamos el sustrato semántico que los distingue ([Pozzo, 2012](#)).

[Gvirtz y Palamidessi \(2006:22\)](#) sostienen que la cultura se aprende participando en la comunicación de un grupo social, producto de una experiencia cultural compartida, sea a través del idioma, un saber técnico o un sentimiento religioso. En la E.I.B. la oralidad debería tener la misma importancia que la escritura porque mediante la lengua guaraní, en este caso, se va recuperando y transmitiendo la cultura y la identidad. Estos autores plantean que la transmisión cultural que realiza la escuela es un contenido, un mensaje, donde el docente solo es el encargado de transmitir el mismo, no de producirlo ([Gvirtz y Palamidessi, 2006:18](#)). Es el Estado el que organiza la enseñanza a través del sistema educativo, con una diversidad de esferas públicas y órganos legislativos que intervienen determinando el currículum que se transmite en las escuelas mediante textos, leyes, decretos, documentos administrativos, conferencia e instancias de formación. Si bien los docentes tienen un margen en el aula para tomar decisiones, su labor está marcada por el currículum y la institución regulada de la que forman parte. En esta tensión, nuestro trabajo de campo explora en qué medida y de qué forma es asumido el rol docente en la Educación Intercultural Bilingüe en una institución en particular; esto es, cómo juega el bagaje ideológico del docente y las prescripciones curriculares de esta modalidad. En tanto estudio de caso, juega un rol preponderante la atención a la singularidad de la escuela en cuestión, por lo cual la sección siguiente comienza con su descripción y la de su contexto.

MÉTODO

Para el cumplimiento del objetivo de la investigación se implementó un estudio de caso único, tomando como caso de estudio la institución antes mencionada. La complejidad de la problemática elegida solo puede ser abordada desde una perspectiva cualitativa, que permita analizar el caso en su singularidad. Se trata de un estudio instrumental de caso, no intrínseco, en tanto es tomado como vía de acceso a la comprensión del tema. La Escuela Nº 230 Antártida Argentina, ubicada en el Lote San Antonio, propiedad del Ingenio la Esperanza en la provincia de Jujuy, fue fundada en 1912, con el propósito de enseñar la lengua castellana a los guaraníes que habitaban el lugar, siendo una escuela rancho. Conserva actualmente la estructura edilicia de las escuelas edificadas por Juan Domingo Perón en 1945, cuando erradicó las escuelas rancho. Las modificaciones consistieron en una sala anexa donde funciona la biblioteca y el espacio de arte y el patio central que actualmente es un tinglado.

Dicha institución educativa tiene nivel inicial y primario; además, cuenta con una huerta, la cual es trabajada en el espacio curricular de técnicas agropecuarias. Es considerada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy como escuela rural de jornada completa, aunque en el año 2013 teniendo en cuenta el contexto geográfico y social es designada bajo la modalidad de escuela intercultural bilingüe. En el 2010 se comienza a trabajar para que el guaraní sea una lengua más dentro de los programas del Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy.

La escuela se caracteriza por la variación de la matrícula de un año a otro: en el 2014 asistían 100 alumnos, mientras que en el 2013, contaban con 78. Los grados más bajos son los que cuentan con menos población; en el segundo grado, donde se realizaron las observaciones, son 10 alumnos y en primer grado, 5. Los educandos que asisten a dicha institución habitan en el Lote San Antonio, Lote el Puesto y algunos en San Pedro de Jujuy. Son hijos de trabajadores del ingenio, en su mayoría zafreros, otro de empleados municipales y también de trabajadores de la Cooperativa Unidos y Organizados de la agrupación social Tupac Amaru. Los niños hablan la lengua castellana y manifiestan no saber la lengua guaraní, al igual que sus padres quienes no reconocen pertenecer a los pueblos originarios.

El plantel docente se compone de 19 personas: la directora y la secretaria, una asistente pedagógica, ocho docentes comunes (incluida la de nivel inicial), seis docentes especiales (inglés, lengua guaraní, técnicas agropecuarias, música, dibujo, educación física y actividades prácticas) y el personal no docente, una portera y una cocinera.

Se aplicaron técnicas cualitativas de investigación; específicamente, la entrevista semiestructurada, la observación y el análisis de documentos, implementados durante la primera mitad del año 2015. Fueron entrevistados: el supervisor regional, la directora de la escuela, dos maestras y la docente idónea. Esta última es una figura propia de la modalidad de educación intercultural bilingüe, que consiste en un miembro de la comunidad originaria que asume la enseñanza de su cultura sin contar con una formación profesional específica.

Totalizaron cinco entrevistas a quienes fueron consideradas informantes clave, criterio esencial de la metodología cualitativa. Por otra parte, se observaron clases de la lengua guaraní en segundo grado. Asimismo, gracias al permiso institucional, accedimos a los materiales de estudio, el Proyecto Educativo Institucional, el cuaderno de planificación de la idónea y los documentos normativos. Cada técnica fue triangulada intra (al interior de sí, entre los diversos informantes) e intermetodológicamente (entre sí). Este artículo se focaliza en las entrevistas, las cuales permitieron conocer la perspectiva de los diferentes actores y problemáticas.

En el trabajo de campo, las docentes -tanto las comunes como la idónea- y la directora de la institución estuvieron abiertas a dialogar acerca de lo que conocen sobre el proyecto y su implementación. No obstante, manifestaron reticencia a mostrar los avances del trabajo realizado. Por otra parte, mencionaron como punto de tensión entre los actores la influencia de las políticas sociales reivindicatorias.

RESULTADOS

El análisis de las entrevistas fue realizado primeramente en forma individual y luego triangulado entre los distintos informantes en torno a los ejes establecidos por los objetivos específicos. El mismo arroja que los docentes se sienten desconcertados en cuanto a cómo desarrollar su labor a partir de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Esta nueva modalidad pone en jaque la construcción de su identidad docente, a lo que se suma la falta de capacitación. La directora y los docentes comunes desconocen qué contenidos y qué metodología de enseñanza utiliza la idónea, puesto que no participaron de la capacitación dictada por el Ministerio de Educación Nacional. En esta se provee a los docentes idóneos de una planificación estipulada, dejando poco margen para el trabajo en pareja pedagógica.

Por otra parte, los docentes comunes matizan dicho pesimismo indicando que paulatinamente van aprendiendo a trabajar con la maestra idónea, tendiendo a un acercamiento de las miradas occidental y guaraní de transmitir la enseñanza. A través de las entrevistas puede observarse que están trabajando en la planificación conjunta de proyectos. Por ejemplo, la docente idónea y la de Ciencias Sociales de cuarto a séptimo grado se encontraban planificando un trabajo conjunto sobre el espacio geográfico. Para ello, la docente idónea debía enseñarles, de acuerdo al grado: la ubicación geográfica en base a la cosmovisión propia de los pueblos originarios, la pronunciación de la flora y fauna en lengua guaraní, la concepción de la organización económica y las diferentes etnias y lenguas que existen al interior de su comunidad. Esta perspectiva es la señalada por el Supervisor, quien responde que la docente del aula trabaja de forma articulada con una persona idónea, en pareja pedagógica. *“Se articulan los saberes de lo curricular buscándose valorar lo que ellos traen. ... La docente idónea transmite el idioma, ella traduce al guaraní los conocimientos establecidos en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios”*. Al mismo tiempo, destaca el rol de las asociaciones sociales *“ya que estuvieron siempre presentes en las convocatorias realizadas por el Ministerio y pudo realizarse un trabajo conjunto; se va viendo el avance”*.

La Directora focaliza su relato en los orígenes de la implementación, indicando que se dio el año anterior a partir del envío de una maestra idónea, referente guaraní, a modo de ‘paquete bajado’, sin consulta previa. Al momento de la entrevista, señala como dificultad que *“la idónea no presentó carpeta de planificación. Yo le pedí fotocopia de los folletos o cuadernos que le dieron, para que quede algo en la escuela, o que muestre algo, y.... hasta ahora nada”*. En esta situación, agrega que una maestra se capacitó, presentó un proyecto al Ministerio y ganó, fue publicado e hizo un postítulo. Sobre su rol, esta maestra expresa lo siguiente: *“Yo trato desde lo que enseño de valorizar su identidad, de conocer su cultura, pero es difícil porque ellos mismos no la conocen a veces. Por ejemplo quería trabajar la familia y les decía traigan fotos de sus abuelos, no tienen, no hay registros”*.

En su análisis, el impacto de la modalidad en su rol se muestra atravesado por expectativas de la cultura occidental signada por la escritura y los registros en distintos soportes, versus una cultura circunscrita a la memoria colectiva y la tradición oral. Ante esta diferencia cultural, la docente emprende el rescate de objetos que llevaron los niños. Asimismo, elabora un trabajo para que los alumnos de primer grado trabajen con sus padres, consistente en escribir láminas y grabar un CD, contando por qué les habían elegido ese nombre. Luego en segundo grado, habiendo ya los niños aprendido a escribir, deberán elaborar un diccionario en cartulinas, con palabras y gráficos con los distintos nombres de los medios de transporte. Y ya en tercer grado cuando trabajen contenidos como aprender a escribir una carta, se ocuparán de mandar cartas a los medios de comunicación y a las autoridades para que haya más fluidez de taxis y colectivos. Mientras los niños trabajaban sobre el diccionario de los medios de transportes, la docente los registraba mediante fotografías y filmaciones para presentar su proyecto ante el Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy y continuar con la implementación de la modalidad intercultural bilingüe.

Por fuera de su particular implicación con la modalidad, esta docente señala que aún hay mucha negación por parte de la escuela a reconocer a la comunidad y sus valores. En sus dichos se puede observar que el trabajo conjunto se lleva cabo con dificultad, y que la dirección de la escuela no genera proyectos institucionales colectivos. En este sentido, se advierte una cadena de expectativas no cumplidas, en la que cada actor espera del otro y a la inversa.

Entrevistada la docente común enfatiza la falta de capacitación recibida. Por su parte, destaca la participación de todos los docentes en este proyecto fundante que en las otras entrevistadas surgía como de autoría más individual. Expresa que el sometimiento durante tantos años provocó una negación sobre su identidad por parte de los originarios y que las generaciones actuales desconocen su origen identitario o al menos así lo hacen ver públicamente.

Con respecto a cómo trabajar la identidad puede observarse que la docente busca enseñarle a través relatos y documentos históricos quiénes fueron los originarios que habitaron esta región del valle, o *yunga* como se lo denomina actualmente antes de la década de 1880 en la cual llegaron los ingleses.

Por su parte, los alumnos que allí asisten expresan no sentirse descendientes de originarios. Y según los dichos de las docentes, las familias de estos niños niegan ser descendientes de guaraníes. Esta percepción incide directamente en la implementación de la modalidad. Sin embargo, consideran positivo que mediante el proyecto “Conociendo el lugar donde vivo” de la institución se promueva el diálogo y la recuperación del lenguaje y la cultura. Dicha recuperación implica un proceso de revinculación tanto dentro de las comunidades originarias, como de éstas con el resto de la población donde la escuela juega un rol fundamental. En el plano específico de la lengua, las observaciones permitieron ver la importancia de la oralidad al momento de la enseñanza de la lengua guaraní. Por otro lado, la docente idónea manifiesta que los pocos adultos que conocen el idioma lo silencian y no lo transmiten a las nuevas generaciones, debido al sojuzgamiento que padecieron a lo largo de la historia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las normas y políticas educativas que se crearon a partir del 2006, permiten la federalización de la educación, lo que trae aparejado un mayor espacio para la regionalización y mayor libertad para la implementación de proyectos institucionales. Ahora el docente debe ser capaz de mirar y reconocer una cultura diferente pudiendo ensamblar el conocimiento establecido por el sistema educativo y aquel que es significativo en la cultura y región en la cual está inserto. Esta meta no es sencilla puesto que deben luchar permanentemente con una construcción ideológica en la cual los pueblos originarios o no existían o no se los consideraba pueblos con culturas dignas de conocer y respetar. Además, el contexto de educación intercultural bilingüe requiere ser reflexivo, autónomo y creador de su propia práctica, capaz de elaborar nuevos materiales pedagógicos a partir de la demanda del campo.

En este sentido, en la Escuela Nº 230 “Antártida Argentina” se elaboró el P.E.I, y un libro de cuentos y tradiciones traducidos al guaraní-castellano por la idónea, más el diccionario sobre los medios de transporte que estaban en construcción mientras se realizaba este trabajo. El hecho de no haber recibido capacitación para llevar adelante la implementación de la educación intercultural bilingüe, según manifiestan, de trabajar con la docente idónea de acuerdo a su criterio y haber tenido que enseñarle a planificar es vivido con pesar pero representa la posibilidad de construir un trabajo conjunto y en pareja pedagógica. Esta situación conflictiva llevó a las docentes a cuestionarse su rol e identificarse con un imaginario social determinado construido sobre el ser docente, para el cual su función es transmitir un conocimiento planificado, con un determinado método y que sea socialmente reconocido y válido.

La Educación Intercultural Bilingüe cobra significado dentro de la escuela, en tanto espacio de tensión producto de un proyecto político, económico y cultural, donde se produce una puja de

poder entre los sectores dominados -en este caso los pueblos originarios, sean estudiantes o maestros idóneos- y un sector culturalmente dominante -los docentes, quienes en forma consciente o inconsciente se resisten al cambio de paradigma institucional-. Parafraseando a Gadotti (1996), la alfabetización bilingüe enfrenta el silenciamiento de la cultura producto de años de represión simbólica y física.

Si bien las normativas a favor de los pueblos originarios han avanzado, se pueden visualizar dos problemáticas. La primera y de fondo es que muchos de ellos niegan su origen y cultura en el ámbito público. La segunda tiene que ver con la construcción del espacio a partir del cual se organizan las relaciones sociales y económicas. Para el blanco occidental el espacio se organiza en base al territorio, en el cual se producen divisiones políticas que obedecen a convenciones sociales, pudiéndose visualizar provincias y dentro de éstas pueblos y localidades. En tanto que para la cosmovisión de los pueblos originarios el espacio se ordena en base a regiones, donde habitan comunidades de diversas etnias en un espacio geográfico común. Si se toma como ejemplo el pueblo guaraní, la etnia ava es la que habita la zona del ramal jujeño; pero también reconocen la existencia del pueblo guaraní en otras regiones del país como la del Chaco y la Mesopotamia, de modo que se identifican como pueblo pero reconocen las diferencias étnicas y de identidad de las diferentes regiones.

Las dos problemáticas antes mencionadas provocan que la identidad social de estas comunidades sea débil, lo cual puede provocar que la cultura dominante se apropie de su lucha y resignifique sus vínculos creando una ideología enajenada, que en vez de contribuir a la justicia social genere una nueva forma de dominación. Este es el desafío que los pueblos originarios deben afrontar continuamente al ir reconstruyendo sus vínculos y sus derechos jurídicos.

Se entiende que la recuperación de la cultura y la lengua en el ámbito público requiere de un proceso lento de aprender a vincularse entre las comunidades originarias y la población; respetándose como diversos en cuanto a cultura, pero iguales en derechos sociales y jurídicos.

La EIB surge como una propuesta superadora del intento aniquilador de las culturas originarias, proceso en el cual la escuela jugó un rol importante en tanto espacio para modelar a las personas de acuerdo a ciertos valores, procedimientos y pautas ([Gvirtz y Palamidessi, 2006:212](#)). Es así que en el caso estudiado pudo visualizarse por los dichos de las docentes que las familias de los niños que allí asisten niegan ser descendientes de guaraníes. Por otro lado, la docente idónea manifiesta que los pocos adultos que conocen el idioma lo silencia y no lo transmiten a las nuevas generaciones, debido a todo el sojuzgamiento, burla y discriminación que pasaron a lo largo de la historia. Ante este vacío, la multiculturalidad permitiría hacer frente al intento de eutanasia cultural (en el sentido anteriormente explicado de [Gadotti, 1996](#)) que se produjo en la localidad de La Esperanza con los pueblos originarios a partir de la instalación del Ingenio La Esperanza en base a un determinado modelo socioeconómico con una perspectiva eurocéntrica y capitalista. Este dejó marcas en la identidad social e individual actual, tanto en la localidad de La Esperanza y sus lotes como en la zona del ramal jujeño y ejerció el control cultural definido por Bonfil Batalla (1984) como la capacidad de decisión sobre los elementos culturales.

Con respecto al rol docente se pudo ver aún un desconcierto en los distintos estamentos entrevistados sobre cómo desarrollar su labor a partir de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, aunque la opinión es más optimista desde la supervisión ministerial. Las dificultades aducen a falta de capacitación docente, insuficiente comunicación entre los miembros del establecimiento, incipiente acción coordinada entre la maestra idónea y las comunes y desencuentros en la forma de asumir el rol docente respecto al lugar asignado a la

escritura y la planificación. Por otra parte, esta nueva forma de abordar la educación pone en jaque el imaginario de docentes construido en su identidad. Sin embargo, a través de lo recolectado en las entrevistas puede observarse que en los primeros intentos de trabajo conjunto, de a poco cada uno va encontrando su lugar dentro del escenario educativo y al transmitir los contenidos van apareciendo las dos miradas, la visión occidental y la de la comunidad ava guaraní.

Los resultados obtenidos remiten a la ideología del sujeto, constructo en el cual –según [Giroux \(1990\)](#)– los significados se producen, transmiten e incorporan como conocimientos, prácticas sociales y experiencias culturales. Como instrumento pedagógico, permite ubicar a la escuela como productora y ratificadora de significados, y también como espacio donde los individuos y distintos grupos sociales producen, negocian y modifican o se oponen a los significados sociales existentes. Esta tensión entre ratificar y modificar, silenciar o incentivar son los procesos observados a través del decir acerca del rol docente. Futuros estudios deberían ponderar si el paso del tiempo logra zanjear estas dificultades o refieren a un rol enquistado difícil de relativizar.

BIBLIOGRAFÍA

- 1 ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (2007) Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas. [[Links](#)]
- 2 BERNAL, A (2003) La educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad. Revista ESE. Estudios sobre educación, 4, 85-101. [[Links](#)]
- 3 BONFIL BATALLA, H (1984) Lo propio y lo ajeno. México. Premia. [[Links](#)]
- 4 CONSEJO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1995) Ley Federal de Educación Nº 24.195. [[Links](#)]
- 5 GADOTTI, M (1996) Pedagogía de la praxis. Buenos Aires. Miño y Dávila. [[Links](#)]
- 6 GIROUX, H (1990) Los profesores como intelectuales. Barcelona. Paidós. [[Links](#)]
- 7 GVIRTZ, S y PALAMIDESSI, M (2006) El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires. Aique. [[Links](#)]
- 8 HERNÁNDEZ ZAMORA, G (1992) Ensayo sobre identidad e identificación. México. DIE-CINVESTAV. [[Links](#)]
- 9 Ley Nacional Nº 23.302 sobre políticas indígenas y apoyo a las comunidades aborígenes. (8 de noviembre de 1985) Honorable Congreso Nacional de la República Argentina. [[Links](#)]
- 10 Ley de Educación Nacional Nº 26.206. (Noviembre de 2006) Honorable Congreso Nacional de la República Argentina. [[Links](#)]
- 11 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2004) Educación Intercultural Bilingüe en Argentina, sistematización de las experiencias. Buenos Aires, Argentina. [[Links](#)]
- 12 ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. Convenio Nº 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. (1989) [[Links](#)]

13 PÉREZ GÓMEZ, A (1994) La cultura escolar en la sociedad posmoderna. Cuadernos de pedagogía, 225, 80-85. [[Links](#)]

14 PERROT, D y PREISWERK, R (1979) Etnocentrismo e Historia. Buenos Aires. Nueva Imagen. [[Links](#)]

15 PINEAU, P (1996) La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización. Buenos Aires. Miño y Dávila. [[Links](#)]

16 POZZO, MI (2012, junio) Pluralismo cultural y educación: el caso canadiense. Revista Educação em Revista, Vol. 28, Nº 2, 257-284. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000200012&script=sci_arttext [[Links](#)]

17 TENTI FANFANI, E (1999) Sociología de la Educación. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes. [[Links](#)]

**Fuente: POZZO, María Isabel y PARUCCI, María Paula. La educación intercultural bilingüe en la localidad de la esperanza, provincia de Jujuy, Argentina. Un estudio de caso sobre su impacto en el rol docente. Cuad. Fac. Humanid. Cienc. Soc., Univ. Nac. Jujuy [online]. 2017, n.52 [citado 2018-07-23], pp.181-195. Disponible en:
<http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042017000200010&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1668-8104.**