

IACE

Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa para Escuelas Primarias

*Un camino para mejorar la calidad educativa en
escuelas primarias*

SEPARATA PARA ESCUELAS RURALES E INTERCULTURALES BILINGÜES

Autoras: Prof. Elena Duro y Dra. Olga Nirenberg

Consultora para la Adaptación a Escuelas Interculturales
Bilingües:

Mg. Corina Lusquiños

Consultora para la Adaptación a Escuelas Rurales:

Lic. Patricia Garavaglia

Buenos Aires, 2011

INDICE

CONTENIDOS	PÁGINAS
I. FUNDAMENTACIÓN	3
II. ESCUELAS RURALES	5
II.1 Caracterización y temáticas propias de la educación en la ruralidad.	6
II.2 Criterios teórico-metodológicos para la adaptación del IACE a escuelas rurales.	12
II.3 Protagonismo de las autoridades educativas para la implementación del IACE en escuelas rurales.	15
III. ESCUELAS INTERCULTURALES BILINGÜES	18
III.1 La noción de interculturalidad	20
III.2 La educación intercultural bilingüe	21
III.3 Adecuación del IACE a la educación intercultural bilingüe	25
III.4 Criterios teórico-metodológicos de la adaptación del IACE	30

I. FUNDAMENTACIÓN

El Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa (IACE) fue elaborado para promover la autoevaluación institucional en forma participativa y democrática, como un camino para mejorar la calidad educativa. Es así como contribuye a los esfuerzos colectivos por mejorar el ejercicio del derecho a una educación de calidad e inclusiva para todos y cada uno de los niños, niñas y adolescentes del país (UNICEF-CEADEL, 2008).

El compromiso que conlleva el cumplimiento de los marcos normativos emanados de la Convención sobre los Derechos del Niño, en este caso la Ley N° 26.206 de Educación Nacional, señala el camino en pos de concretar este derecho a la educación de calidad e inclusiva en amplios sectores de la población infantil que no gozan aún del mismo en toda su dimensión.

La Ley incluye a la Educación Rural y a la Educación Intercultural Bilingüe como modalidades del Sistema Educativo¹, dado que constituyen opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y en su artículo 13, prescribe:

"Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales".

Según datos del Ministerio de Educación de la Nación, un 13% de los alumnos del nivel primario pertenece a ámbitos rurales, mientras que un 50% de los servicios educativos del nivel son rurales. Esta cifra supera el 70% en las regiones del NOA y NEA del país.² El 80% de las escuelas rurales primarias tiene menos de cien alumnos.³

En relación a la situación de las comunidades indígenas, si bien en la actualidad, existe una significativa heterogeneidad en las condiciones

¹ Las modalidades del sistema educativo son: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

² Relevamiento Anual 2009. DiNIECE. *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. **Realización:** 15/07/10 Gestión de la información.

³ Ministerio de educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación docente. *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*. Educación Rural. 2009.

demográficas, sociales y económicas de los distintos pueblos originarios, una proporción importante de los miembros de los pueblos indígenas reside en zonas rurales y asiste a escuelas rurales.⁴

Es en la población rural infantil de la Argentina donde se registran los niveles de mayor pobreza y, consecuentemente, indicadores de trayectorias escolares signadas por el fracaso y/o abandono prematuro de la escolaridad. Los índices de sobreedad en las escuelas rurales superan en 15% al total del país, y la tasa de abandono interanual, en un 10%.⁵

Los niveles de asistencia escolar entre la población más joven de comunidades indígenas son relativamente altos, pero sus alcances escolares son muy bajos, indicando un importante retraso educativo: entre el 60 y el 70% de las niñas y los niños de entre cinco y catorce años que van a la escuela se encuentra asistiendo al primer ciclo del primario (primer a tercer grado).⁶

Sin embargo, y a pesar del aislamiento geográfico de muchas de estas escuelas, las comunidades suelen otorgarles una significación de realce, un plus de significatividad, una valoración que se manifiesta como empatía e implicación positiva, en cuanto son visualizadas como posibilidad de progreso para sus hijos. La familia rural, como toda familia, es el primer y fundamental agente de socialización primaria. Con sus logros educativos y expectativas sobre la educación de sus hijos, influye sobre los avances educativos que éstos alcancen. La finalización del nivel primario con la edad promedio esperable y con los contenidos pautados como expectativas de logro para el egreso, son condicionantes para la continuidad en el siguiente nivel obligatorio (el secundario), por lo cual la "identificación en el nivel primario de factores asociados al abandono podrá contribuir al mejoramiento de los criterios de focalización de acciones dirigidas a aumentar la retención y a disminuir el abandono escolar".⁷

Surge así, como desafío para la enseñanza en las escuelas rurales y escuelas interculturales bilingües, el poder generar las condiciones necesarias para la distribución social del conocimiento y la recreación de la cultura, independientemente de los diferentes puntos de partida relacionados con las culturas de crianza (asegurando el acceso a la cultura hegemónica que les

⁴ Unicef. *Los niños, niñas y adolescentes indígenas de Argentina: diagnóstico socioeducativo basado en la ECPI*. mayo 2010

⁵ Dirección Nacional de Gestión curricular y formación docente en base a: Relevamiento Anual 2009. DiNIECE. *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa*.
⁶ INDEC. *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 y Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*.

⁷ UNICEF (2005) *Carreras truncadas, El abandono en el nivel medio de la Argentina*.

permita avanzar en los trayectos educativos), diseñando en simultáneo propuestas de enseñanza que tengan en cuenta la educación intercultural (partiendo de la revalorización de lo propio para poder abrirse a lo ajeno).

La adecuación que se propone para la implementación del IACE en las escuelas rurales o que atienden niños y niñas de comunidades indígenas, pretende aportar al proceso participativo de autoevaluación, asumiendo el significado de la Calidad Educativa desarrollado en este material e incluyendo aquellos aspectos que son singulares de las escuelas rurales y de comunidades indígenas, contribuyendo a la problematización de estas singularidades para el logro de una educación más equitativa para niños y niñas que habitan las zonas más aisladas de las distintas jurisdicciones.

II. ESCUELAS RURALES

La Ley 26.206 de Educación Nacional define, en su artículo 49, a la Educación Rural:

“La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación”.

Para el proceso de adecuación del IACE a escuelas rurales se partió del análisis de los factores de contexto que influyen en la educación en estas escuelas, impactando en los resultados del aprendizaje de los alumnos y en las dificultades que presentan los docentes para la continuidad en la enseñanza, y las particularidades organizacionales que asumen estas escuelas.

Los factores considerados fueron:

- a) Las características del medio rural y sus pobladores;
- b) Los diseños institucionales y modelos de organización escolar adecuados al contexto;
- c) La concepción de educación como bien social, la oferta curricular atendiendo a la diversidad, las particularidades de la enseñanza en el aula plurigrado.

Estos factores están en estrecha interdependencia, al punto de poder afirmar que las variables de unos y otros se ponen en juego permanentemente. Por ejemplo, una variable de incidencia indirecta, no totalmente “governable” desde la escuela, son algunas cuestiones de contexto relacionadas con estacionalidades originadas en factores climáticos o de migraciones familiares. Pero sí es una variable de incidencia directa las acciones que la escuela desarrolle a partir del conocimiento de esta situación y la anticipación de dichos periodos estacionales.

A partir de estas consideraciones y de la definición de Educación Rural, pautada en los Artículos 49, 50 y 51 de la Ley N° 26.206, de Educación Nacional, se determinaron los criterios metodológicos de trabajo y se construyeron los ítems específicos a incluir en el IACE original⁸.

⁸ **Educación Rural**

ARTÍCULO 49.- La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad

II.1 CARACTERIZACIÓN Y TEMÁTICAS PROPIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA RURALIDAD.

Las escuelas rurales del país están dispersas a lo largo del territorio, atendiendo a niños y niñas pertenecientes a familias de trabajadores dedicados a la producción primaria, minería, agricultura, ganadería, pesca, forestación, a familias de campesinos, en general no propietarios de tierras y trabajadores agrícolas estacionales, que encuentran en estas formas de producción las fuentes para su subsistencia, como así también a niños y niñas de grupos de pueblos indígenas que conservan sus culturas y lenguas originarias.

En los países en desarrollo, la población rural está entre los niveles de mayor pobreza, siendo sus niveles educacionales los más bajos.

A pesar de la permanente migración de estas familias, desde el ámbito rural al urbano, la población rural representa el 10,7% de la población total del país. Esta proporción se duplica en la zona Norte del territorio nacional.⁹

obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación.

ARTÍCULO 50.- Son objetivos de la Educación Rural:

- a) Garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales.
- b) Promover diseños institucionales que permitan a los/as alumnos/as mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia, durante el proceso educativo, garantizando la necesaria coordinación y articulación del sistema dentro de cada provincia y entre las diferentes jurisdicciones.
- c) Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante.
- d) Promover la igualdad de oportunidades y posibilidades asegurando la equidad de género.

ARTÍCULO 51.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es responsable de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad equivalente a los urbanos. Los criterios generales que deben orientar dichas medidas son:

- a) instrumentar programas especiales de becas para garantizar la igualdad de posibilidades.
- b) asegurar el funcionamiento de comedores escolares y otros servicios asistenciales que resulten necesarios a la comunidad.
- c) integrar redes intersectoriales de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y agencias de extensión a fin de coordinar la cooperación y el apoyo de los diferentes sectores para expandir y garantizar las oportunidades y posibilidades educativas de los alumnos.
- d) organizar servicios de educación no formal que contribuyan a la capacitación laboral y la promoción cultural de la población rural, atendiendo especialmente la condición de las mujeres.
- e) proveer los recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización de los/as alumnos/as y estudiantes del medio rural tales como textos, equipamiento informático, televisión educativa, instalaciones y equipamiento para la educación física y la práctica deportiva, comedores escolares, residencias y transporte, entre otros.

⁹ Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2001.

En la actualidad, el 8% de los niños de 5 a 13 años que viven en zonas rurales trabaja, frente al 6,4% en ámbitos urbanos.¹⁰ Uno de cada cinco adolescentes trabaja, cifra que trepa al 35,1% en el ámbito rural.¹¹

“En las explotaciones agropecuarias, el trabajo infantil se realiza junto a miembros de la propia familia, ya sea en las producciones familiares o acompañando a los padres asalariados en el sistema de pago a destajo [...] estacionalmente, durante el tiempo que dura la cosecha”.¹²

Esta situación impacta directamente en la concreción al derecho a la educación, ya que “el trabajo infantil reproduce la pobreza, no la soluciona. Un niño que trabaja y deja de estudiar para mejorar las condiciones de vida de su familia será un adulto poco calificado que sólo podrá optar por trabajos mal remunerados”.¹³

Tomando en cuenta la definición de ruralidad adoptada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la población rural en la Argentina alcanza al 45% de la población total, ya que define como población rural a aquella que se localiza en zonas de baja densidad demográfica (inferior a 150 habitantes por km²) y a una distancia superior a una hora de viaje de las zonas urbanas.

En general se define a la zona rural como espacio abierto con baja densidad poblacional, pero es necesario analizar las características de cada sector rural según su ubicación geográfica y fundamentalmente construir una evaluación de la complejidad del entorno rural y de las distintas percepciones y representaciones acerca de “lo rural”. Esto debe hacerse para recuperar y potenciar acciones que se vienen desarrollando desde lo educativo, con la convicción de que la escuela es la base para el desarrollo local y a la vez garantía del derecho al arraigo de las familias rurales.

Según datos del Ministerio de Educación de la Nación, un 13% de los alumnos del nivel primario pertenece a ámbitos rurales, mientras que un 60% de los servicios educativos del nivel son rurales. Esta cifra supera el 70% en las regiones del NOA y NEA del país.

10 Estas cifras corresponden a cinco provincias de las subregiones del NOA, NEA, Cuyo y Gran Buenos Aires, y excluyen actividades productivas para autoconsumo y trabajo doméstico intenso. Fuente: EANNA, MTESS, INDEC y OIT (2005-2006).

11 UNICEF. Informe Anual de Actividades Argentina – 2008. Disponible en http://www.unicef.org/argentina/spanish/informe_anual_2008.pdf

12 UNICEF (2002) Serie Educación o trabajo infantil. Chicos y chicas en problemas. El trabajo infantil en la Argentina.

13 UNICEF. (2002). Serie Educación o trabajo infantil. Op cit

Tabla 1. Modalidad Rural. Educación Común. Unidades Educativas por nivel / ciclo de Enseñanza según división político-territorial.

División político-territorial	Nivel / Ciclo de enseñanza				
	Inicial	Primaria	Secundaria		
			Ciclo básico	Ciclo orientado	C. básico y C. orientado
Total País	6.193	10.372	2.364	121	1.076
Buenos Aires	677	1.625	103	46	132
Conurbano	15	23	5	1	4
Buenos Aires Resto	662	1.602	98	45	128
Chaco	236	668	66	1	33
Jujuy	217	244	16	1	34
Mendoza	355	328	324		59
Misiones	378	423	148	1	74
Neuquén	116	157			20
Salta	474	490	454	4	41
Tucumán	422	438	217		77

Fuente: Relevamiento Anual 2009. DiNIECE. *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. **Realización:** 15/07/10 Gestión de la información.

Ciclo básico: se consideran las unidades educativas que sólo contemplan los años de estudio 7, 8 y 9 en lo que refiere a la educación secundaria

Ciclo orientado: se consideran las unidades educativas que sólo contemplan los años de estudio 10, 11, 12 y 13. Se incluyen las escuelas técnicas.

Ciclo básico y Ciclo orientado: se consideran las unidades educativas que tienen ambos ciclos. Algunas tienen como condición de ingreso una primaria de 6 años y otras, primaria de 7 años. Se incluyen escuelas técnicas.

Como se puede deducir de la siguiente tabla, la mayoría de las escuelas rurales del país son de gestión estatal, siendo la oferta privada muy poco significativa.

Tabla 2. Modalidad Rural. Educación Común. Unidades Educativas del sector estatal por nivel /ciclo de enseñanza según división político-territorial.

División político-territorial	Nivel / Ciclo de enseñanza				
	Inicial	Primaria	Secundaria		
			Ciclo básico	Ciclo orientado	C. básico y C. orientado
Total País	6.097	10.287	2.336	94	918
Buenos Aires	653	1.614	94	28	112
Conurbano	14	22	4	1	4
Buenos Aires Resto	639	1.592	90	27	108
Chaco	235	667	65	1	29
Jujuy	217	244	16	1	34
Mendoza	344	322	318		53
Misiones	364	408	146	1	59
Neuquén	114	155			18
Salta	470	488	454	4	38
Tucumán	418	433	217		71

Fuente: Relevamiento Anual 2009. DiNIECE. *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. **Realización:** 15/07/10 Gestión de la información.

El 30% de los servicios educativos del nivel primario son de personal único, y el 15% corresponde a servicios educativos bidocentes.

Entre las principales desigualdades que afectan a la población rural se cuentan el acceso dispar a una educación de calidad, que garantice la continuidad de las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas a lo largo de todos los niveles de la escolaridad obligatoria, como así también la falta de adecuación de los contenidos culturales que la escuela transmite, distantes de las necesidades y expectativas de aprendizaje que demandan las comunidades rurales para la inserción de sus jóvenes en la vida cultural, social y económica.

Las condiciones de vida de las familias, la falta de servicios de educación inicial, las grandes distancias a recorrer para llegar a la escuela, cuestiones climáticas en algunos periodos del año, la migración de la familia para trabajos temporarios de cosecha, son algunas de las variables que tienen mayor incidencia en las tasas de sobreedad, ya sea por ingreso tardío a la escolaridad obligatoria como por las inasistencias reiteradas de los alumnos y alumnas.

Muchas veces, la aplicación de currículas universales, sin la correspondiente adecuación a las necesidades, los saberes previos y a la cotidianidad de los niños, deviene en un impacto en sus subjetividades que suele producir dificultades en el aprendizaje. Muchas veces, estas dificultades pueden ser explicadas por la distancia existente entre la cultura escolar y los modos de aprender que traen los niños de su grupo familiar y sociocultural, que le brindan referencia y pertenencia.

Concebir y poner en análisis y reflexión grupal los modos del enseñar, permite a los docentes generar lazos con los alumnos que restauren la confianza, incluyendo autorreferencias que acorten estas distancias. "Las autorreferencias consisten en aquellos enunciados en forma de ideas, opiniones, expresiones que siempre remiten a la historia del niño, a su cotidianidad, a lo que le es familiar".¹⁴

Una educación de calidad, en este contexto, es aquella que pueda dar respuesta a las necesidades y particularidades de las familias rurales, garantizando el derecho a no precisar migrar para acceder a la continuidad de los trayectos escolares obligatorios, es decir, el derecho al arraigo y a la posibilidad de insertarse y aportar al desarrollo local.

Son numerosas las investigaciones educativas desde la perspectiva socio-antropológica que dan cuenta de la diversidad sociocultural en las aulas; por ejemplo:

¹⁴ Rosbaco, I. (2003). "Subjetividad, educación y derechos de los niños". En: *Escuela, subjetividad y niños en condiciones de desventaja social*. Serie Desarrollo Curricular/2 D.G.CyE Pcia. Bs. As.

“Se ha comprobado, hace mucho tiempo, que los índices mayores del llamado fracaso escolar tienen lugar en el nivel primario y especialmente en la repetición que se produce en el primer grado. En todos los casos las estadísticas demuestran que las cifras de la repetición coinciden con las de la pobreza, detrás de la cual a la vez se enmascaran diferencias culturales, lingüísticas y otras vinculadas a estereotipos raciales y xenófobos que suelen confundir esas condiciones con las capacidades reales de los alumnos de ese origen. Así disminuyen las expectativas de los maestros y, por eso, se reduce la posibilidad de aprendizaje de sus alumnos. [...] Significativos porcentajes de inmigrantes de países limítrofes y de provincias que mantienen sus lenguas vernáculas [...] interpelan al docente para mantener incluidos a estos niños que no son diferentes ni pertenecen a culturas inferiores, sino que han tenido un desarrollo cultural diferente por la falta de oportunidades de hacer experiencias con el lenguaje escrito que en general tienen los niños cuando nacen y crecen en un medio letrado y con las condiciones mínimas satisfechas”.¹⁵

El docente que se desempeña en el ámbito rural debe poder reconocer y valorar la diversidad cultural, creencias y valores de cada comunidad, sus modelos culturales, sus actividades de producción, consumo e intercambio social, para poder luego promover el enriquecimiento del capital cultural que portan los alumnos y alumnas, a través de la incorporación de lo diverso y novedoso.

“Es claro que el maestro como instructor de contenidos desvinculados de la realidad social de sus educandos contribuye muy poco a tal logro educativo. La oportunidad depende de que el maestro pueda lograr una autonomía técnica que le permita asumir un rol mediador entre el contexto de vida del aprendiz y el conocimiento que le va permitir interpretar su medio desde una perspectiva diferente. Un rol docente autónomo que permita la toma de decisiones locales con respecto al medio en el cual trabaja. Esto requiere que el maestro pueda prepararse para asumir dos niveles de autonomía. Un primer nivel que se refiere a la autonomía con respecto al conocimiento que va a utilizar para reestructurar su práctica y un segundo nivel que se refiere a la autonomía con respecto a las decisiones pedagógicas que requiere tomar para realizar su tarea” (Ministerio de Educación de Chile, 1995, p. 11).¹⁶

Para contrarrestar el aislamiento, es común observar en las zonas rurales la existencia de trabajos en red con otras organizaciones gubernamentales o no gubernamentales, surgidas como posibilidad de resolución de problemas de alumnos y familias, que exceden el ámbito de incumbencia de lo propiamente escolar.

Partiendo del marco conceptual acerca de la Calidad Educativa como un

¹⁵ Braslavski, B. (2005). *A quién no enseña la escuela hoy*. Publicación de la Cátedra de la UNESCO.

¹⁶ Ávalos, B. (1995) Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile.

concepto multidimensional, que puede ser analizado en relación con el sistema educativo como un todo, o bien en relación a cada escuela, y particularmente de la definición del concepto de equidad¹⁷, se espera que el IACE aporte en las escuelas del ámbito rural, a una educación más equitativa para los niños y jóvenes que habitan en las zonas más aisladas del país, con propuestas adecuadas a los requerimientos y expectativas de las familias rurales, garantizando la igualdad de oportunidades en cuanto al acceso, trayectorias escolares en los tiempos previstos y la cumplimentación de la escolaridad obligatoria.

Por ser el IACE un instrumento dinámico y flexible, cuyo producto es elaborado en forma colectiva a través de una metodología participativa como resultado del análisis de la propia práctica docente, la autoevaluación cobra un carácter formativo y se convierte en una instancia de autoformación docente, aportando a la definición de los problemas y la situación a modificar a partir del plan de acción.

Para el docente rural, que cuenta con escasas oportunidades de intercambio de experiencias con otros colegas dadas las distancias existentes entre servicios educativos y las modalidades organizacionales propias del contexto rural, el poder participar en las jornadas propuestas para el proceso de autoevaluación, le permitirá el diseño y desarrollo de mejoras educativas, la planificación conjunta de acciones que contemplen la singularidad de sus alumnos, el fortalecimiento de las identidades regionales, la previsión y anticipación de períodos estacionales en los que los alumnos no concurren a las escuelas y la elaboración de propuestas pedagógicas para tales períodos, con el objetivo de mantenerlos vinculados a la escuela a través de dichas actividades, las que facilitarán el reingreso posterior.

Asimismo, esta herramienta interpela a la familia para el compromiso con la educación de sus hijos, sosteniendo la presencia de la escuela dentro del grupo familiar. La permanencia de niños y niñas en las escuelas del contexto rural es una preocupación recurrente y central de los docentes, ya que existen situaciones que atraviesan a la familia rural y que ponen en riesgo la continuidad de la asistencia a la escuela.

El desafío es la búsqueda de alternativas para intentar garantizar la continuidad de la enseñanza, diseñando una serie de recursos a implementar para sostener o retener a los alumnos/as más allá de las ausencias que se puedan prever con anticipación (inundaciones, períodos de trabajo temporario de la familia que obligan a traslados geográficos entre otros).

¹⁷ Equidad implica tomar en cuenta la desigual situación de los alumnos y las comunidades en que éstos y sus familias viven, brindando apoyo especial a quienes lo requieran, para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número posible.

A este desafío se agrega la complejidad del trabajo de enseñar en el contexto didáctico del plurigrado, que agrupa a niños y niñas que cursan grados distintos en una misma sección escolar. "Para quien está a cargo de esa sección, es necesario encontrar un modo de desarrollar contenidos de grados diferentes, en condiciones de enseñanza simultánea, teniendo como herramientas un conjunto de propuestas didácticas construidas en general según la norma graduada de la escolarización, es decir, preparadas para el grado común".¹⁸

II.2 CRITERIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA LA ADAPTACIÓN DEL IACE A ESCUELAS RURALES.

A partir de las consideraciones precedentes en torno a la educación rural, se identifican los lineamientos de trabajo concretos y sustentables que una política educativa para el sector requiere:

- a) Partir del conocimiento de la situación del contexto: identificar las características del ámbito rural en el que la escuela está localizada, su geografía, sus recursos naturales, las actividades productivas locales que permiten el sustento de las familias, las identidades culturales propias de la región, las instituciones educativas públicas y/o privadas que se articulan entre sí dentro del mismo territorio, permitiría elaborar un Proyecto Curricular Institucional ajustado a las necesidades y expectativas de la comunidad. Esto requiere, para acortar la distancia que suele existir entre el capital cultural que portan los alumnos al ingreso de la escolaridad primaria, producto de su proceso inicial de socialización en el seno familiar y el capital cultural académico propio de la institución educativa, que el docente conozca y valore los contenidos de la cultura familiar de crianza. Este conocimiento le permitirá diseñar estrategias didácticas que permitan a los niños avanzar a partir de estos saberes previos hacia los contenidos de la currícula y los objetivos propios del nivel. Desconocer esta situación suele devenir en sentimientos de extrañeza y no pertenencia que debilitan u obturan la potencialidad de los alumnos para aprender, impactando en la autoestima. Es en la interacción con el otro que se construye identidad, y hablar de identidad es hablar de pertenencia, de confianza, de comunidad.

¹⁸ Terigi F. (2007). "Enseñar en las otras primarias". En: Revista *El Monitor de la Educación*. N° 14, sep-oct. P. 37-40

b) Participación efectiva de la comunidad en la vida de la escuela: El equipo docente debe revisar y problematizar ciertas representaciones que portan acerca de los alumnos y sus familias, sustentadas en un imaginario cultural (conjunto de representaciones mentales inconscientes que se interponen en las relaciones vinculares), de las que resultan ciertas prácticas instituidas (entre otras los modos de convocatoria a las familias, su modalidad, finalidad, claridad discursiva). En las escuelas ubicadas en zonas desfavorables suelen circular explicaciones acerca de qué tipo de alumno o familia asisten y sus condiciones de educabilidad, dando por resultado una especie de reproducción al interior de la vida escolar de los factores del contexto. No es espejando la realidad que la escuela puede promover aprendizajes significativos para una educación de calidad. "Es necesario advertir que la definición de los posibles grados o modos de educabilidad de los sujetos es un problema político en tanto esta posibilidad de ser educado se dibuja en buena medida sobre la naturaleza del espacio educativo ofrecido. Efectivamente, lo que los pronósticos no aclaran es que los niños de sectores populares es altamente probable que fracasen como lo vienen haciendo *en tanto y en cuanto no haya modificaciones sustantivas en la oferta escolar*. Como esto se lo asume como obvio, termina significándose el problema como un problema de adecuación de los niños a la oferta escolar y no de la oferta escolar a la situación de los alumnos".¹⁹

Resulta imperativo promover estas otras miradas, hacerse otras preguntas, habilitar espacios genuinos de participación efectiva de la comunidad en la vida escolar, para enriquecer esa matriz formativa que es la cultura institucional, avanzando hacia la gestión pluralista, el debate productivo y la democratización de la escuela. Es con este ida y vuelta con la comunidad como se genera y retroalimenta la confianza y la invitación al diálogo.

c) Generar redes interinstitucionales e intersectoriales con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, para construir una cultura basada en la cooperación y la construcción conjunta, que permitan:

¹⁹ Baquero R. (2004). "Educabilidad y sentido de la experiencia escolar". En: *Qué escuela queremos*. Cátedra de la UNESCO.

- La orientación para la resolución de problemáticas complejas de los alumnos y sus familias, que no sean posibles de concretar sólo desde la escuela y requieran la intervención de otros organismos, en pos de la concreción de derechos de la infancia que pueden estar vulnerados.
 - La articulación necesaria para garantizar la igualdad de oportunidades a todos los niños y niñas que egresan de la escuela primaria para la continuidad de la escolaridad en el nivel siguiente.
 - La concreción del agrupamiento de instituciones educativas y los espacios de intercambio entre colectivos docentes con el objetivo de:
 - 1) Problematizar colegiadamente la propia práctica docente en relación a las complejidades socio-educativas de las comunidades.
 - 2) Recuperar experiencias y saberes docentes para la atención de la diversidad en el aula.
 - 3) Elaborar dispositivos de enseñanza que respondan a la especificidad del aula plurigrado (organización institucional en escuelas unitarias, bi o tridocentes).
- d) Garantizar la continuidad de la enseñanza generando alternativas adecuadas para lograr que los contenidos a enseñar previstos para cada ciclo lectivo se sostengan, aún cuando los alumnos no puedan concurrir a clase durante períodos más o menos prolongados por motivos climáticos estacionales o migraciones temporarias de las familias por necesidad de trabajo.

Para lograr este propósito, se podrá ofrecer a los alumnos consignas y actividades que puedan ser resueltas en el ámbito familiar, mientras dure la inasistencia a clase. El docente elaborará, de acuerdo al momento del desarrollo del programa curricular en que se encuentre, materiales impresos que faciliten el trabajo autónomo del alumno.

- e) Considerar estos períodos en la planificación anual y desde una perspectiva amplia, no condenatoria con respecto a la situación de las familias, explicitando con ellas y con los alumnos las anticipaciones que el cuerpo docente realiza, en el sentido del máximo aprovechamiento del tiempo escolar presencial y de los dispositivos previstos y especialmente diseñados para la continuidad pedagógica cuando los alumnos deban ausentarse.

Esta propuesta requiere, por parte del docente, una disposición profesional para generar las actividades de enseñanza como así también los dispositivos de evaluación de las mismas y, por parte de las familias, un compromiso con la institución y con la educación de sus hijos.

De esta forma, es posible evitar o disminuir la repitencia reiterada del alumno con la consiguiente sobreedad, ya que, al no poder cumplimentar las expectativas de logro propuestas en cada ciclo lectivo por su ausentismo, debe reiniciar su trayectoria escolar en el mismo curso al año siguiente, experimentando sentimientos de fracaso, disminución de su autoestima y riesgo de abandono de la escolaridad.

- f) Lograr, en estrecho compromiso de la escuela y la comunidad, una educación de calidad (que incluya la promoción de equidad), que permita vislumbrar horizontes posibles de desarrollo para el alumno de la zona rural, ejercitando y fortaleciendo el intercambio y la participación en pos del bien común, esencial en una cultura democrática.

“Es fundamental plantearse o replantearse qué comunicación se establece desde la escuela hacia las familias, y cómo se estructura la participación de ambas en el proceso educativo de los alumnos. Las escuelas no son de los directores ni de los docentes ni de la cooperadora ni de los padres: son del Estado y, por ello, son un bien social que nos pertenece a todos y del cual todos somos responsables y beneficiarios. Justamente, estos derechos y responsabilidades compartidos imponen la necesidad de pautar el modo de estar e intervenir en la escuela”.²⁰

II.3 PROTAGONISMO DE LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL IACE EN ESCUELAS RURALES.

Las Líneas Estratégicas de Trabajo 2006-2010 del Ministerio de Educación de la Nación propone como uno de los objetivos formulados para abordar las problemáticas de los contextos rurales que: “Los docentes, alumnos y comunidades de una misma zona desarrollen acciones compartidas en el marco de agrupamientos de escuelas”. En ese mismo documento se explicita como uno de los ejes estructurantes del Programa de Mejoramiento de la Educación Rural: “La organización de los agrupamientos de las escuelas cercanas o el fortalecimiento de los ya existentes para promover el trabajo compartido entre docentes, alumnos y comunidades de una misma zona de modo de avanzar en la superación del obstáculo que impone el aislamiento a las prácticas docentes

²⁰ Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. La organización del ciclo lectivo. Documento base N° 1/2004.

y a los aprendizajes de los alumnos. Se trata de pensar a cada escuela rural vinculada a otras escuelas y en el ámbito de su comunidad, en la perspectiva de participar en grupos más amplios de aquellos en los que participan habitualmente".²¹

Tomando en cuenta lo anterior, es posible pensar en la implementación del IACE en escuelas que atienden a niños y niñas de las zonas rurales, contemplando la diversidad y heterogeneidad que caracteriza a las distintas jurisdicciones del país, en función de la mayor o menor aproximación a este objetivo en cuanto a la conformación de los agrupamientos de escuelas, abarcando un amplio espectro de posibilidades para su implementación:

a) Modelos organizacionales que asumen las unidades educativas de cada jurisdicción en los contextos rurales, según la cantidad de matrícula atendida.

- Unidades educativas uni, bi o tridocentes, que contemplan el agrupamiento de los alumnos de diferentes años de escolaridad en un mismo espacio de enseñanza (plurigrado, pluriaño).
- Escuelas albergue con permanencia de docentes y alumnos.
- Escuelas de jornada simple.
- Escuelas de jornada completa.
- Escuelas de alternancia.
- Escuelas de itinerancia.

b) La existencia de espacios de capacitación y/o de intercambio de experiencias educativas ya previstos o instituidos en las distintas jurisdicciones para los directivos y docentes que se desempeñan en escuelas unitarias o bi, tridocentes.

Por ejemplo:

- Nucleamientos de escuelas geográficamente aisladas o que comparten problemáticas pedagógicas y/o sociales similares para jornadas de capacitación en servicio.
- Reuniones plenarias de directores convocadas por supervisores en escuelas del casco urbano más próximo a la zona rural.
- Reuniones en sedes rotativas de las escuelas rurales.
- Encuentros de planificación o intercambio de experiencias auto gestionados por los docentes del ámbito rural.
- Escuelas rurales núcleos y aulas satélites y/o anexos.
- Otros.

²¹ Ministerio de Educación de la Nación. Propuestas para la educación rural 2006-2010.

EL proceso de aplicación del Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa se basa en dinámicas grupales y requiere del necesario intercambio entre docentes para la reflexión conjunta acerca de las prácticas educativas y para la búsqueda de alternativas, acuerdos y propuestas para la mejora de la Calidad Educativa. De no estar previstos estos espacios para los encuentros de docentes, será decisión de las autoridades educativas de la jurisdicción la definición en función de criterios de accesibilidad, de los tipos de agrupamientos y las escuelas participantes de la experiencia, generando las condiciones, los tiempos y espacios para que los mismos se concreten en ocasión de la implementación del IACE.

En el ámbito rural cobra particular relevancia para viabilizar el proceso aplicativo la función del **supervisor**, en el sentido ya mencionado de ser un facilitador de la tarea, acompañando, alentando, poniéndose a disposición, y funcionando como nexo entre las distintas escuelas participantes y entre ellas y los gobiernos educativos, tanto durante el proceso de aplicación como en el posterior monitoreo, seguimiento y difusión de los Planes de Acción de Mejora de la Calidad Educativa elaborados. Deberá, además, contribuir a canalizar necesidades de las escuelas por las vías correspondientes, agilizando las gestiones correspondientes y superando el obstáculo de las distancias con respecto a las ciudades cabeceras.

Cuando el supervisor pone a disposición de las autoridades educativas los Planes de Mejora de Calidad Educativa, haciendo pública dicha construcción cooperativa, está brindando un insumo irremplazable para el diseño de políticas educativas de la región.

El trabajo previo de los supervisores definiendo las escuelas rurales que trabajarán en forma conjunta, permitirá definir el cronograma para la aplicación del IACE.

III. ESCUELAS INTERCULTURALES BILINGÜES

La Ley 26.206 de Educación Nacional define, en su artículo 52, a la Educación Intercultural Bilingüe:

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

En el proceso de adecuación del IACE a esta modalidad, en primer lugar se revisaron antecedentes sobre la concepción de interculturalidad, y la evolución de la Educación Intercultural Bilingüe.

En segundo lugar, se tuvieron en cuenta los elementos contextuales que hoy signan la implementación de la EIB vigente:

- 1) La situación sociocultural particular de los diversos Pueblos Indígenas que habitan en Argentina;
- 2) Las políticas vigentes en el área y la situación organizacional y de enseñanza de las escuelas que atienden a Comunidades Indígenas y las políticas vigentes;
- 3) La concepción de educación intercultural que se adopte, a la luz de la normativa vigente.

A partir de ello, se definieron los criterios metodológicos de trabajo y se construyeron los ítems específicos a incluir en el IACE original.

III.1 LA NOCIÓN DE INTERCULTURALIDAD

“Las naciones latinoamericanas se conciben hoy en día como multiculturales, albergando en sus sociedades pueblos, lenguas y culturas diversas. La interculturalidad [...] es un paso más: es la interacción y la convivencia de las varias culturas y de sus portadores como iguales, con iguales derechos e iguales oportunidades”²².

Esta conciencia de multiculturalidad y la intención de avanzar hacia la interculturalidad han quedado plasmadas en sucesivas declaraciones sobre los derechos de las comunidades indígenas. Esto ha sido producto de la trascendencia del conocimiento de su existencia e intereses, así como del logro de apoyo por parte de organismos internacionales, que les ha permitido a estos pueblos un cambio en el posicionamiento respecto de sus propios estados nacionales y de la comunidad internacional.

Estas declaraciones de derechos, en contraposición al asimilacionismo²³ propio de la etapa de formación de los estados, pero también a partir de él, reconocen, en general, el derecho a la conservación y desarrollo de su cultura, la práctica de su religión, el empleo de su propia lengua, el mantenimiento de su organización social, etc.

Los principales instrumentos de derecho²⁴ logrados son:

- Declaración Universal de Derechos Humanos (Artículos 26 y 27);
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Art. 13 y 15);
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (Art. 27);
- Convenio OIT 169, sobre pueblos indígenas y tribales, 1989; y
- Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007.

Esto contribuyó al desarrollo de políticas desde una perspectiva del indígena ya no como objeto de asistencia, sino como sujeto de derecho. Sin embargo, en su aplicación, el concepto de interculturalidad se acotó en la población meta.

²² Abram M. (2004). Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. Borrador preliminar.

²³ Asimilacionismo es el proceso por el que los diferentes grupos étnicos y culturales son absorbidos con la intención de hacerlos iguales al resto de la sociedad que se supone que es homogénea. Esta postura parte del supuesto de que la cultura receptora y dominante es superior a las demás y, por lo tanto, es la única que debe sobrevivir en la confrontación. (Disponible en: /www.eslee.org)

²⁴ Sin embargo al hablar de una legislación o corpus normativo identificado no por su materia sino por su destinatario, se ingresa en un orden subjetivo (del sujeto), no por ello indefinido ni mucho menos clasista (Zamudio, 2004).

En efecto, si bien el término refiere al espacio de interrelaciones compartidas por distintos grupos culturales, al aplicarse a políticas o la propia EIB, sólo se hace referencia a los pueblos indígenas como destinatarios. El foco se centralizó en políticas sociales que les permitieran a estos pueblos superar su extrema pobreza y fortalecerlos, de modo de comenzar a reducir las desigualdades entre los grupos sin neutralizar las diferencias culturales y el propio proceso de desarrollo cultural.

Es precisamente esta concepción de desarrollo cultural y sus diferencias las que provocan mayores desencuentros entre los estudiosos del tema, con sus consecuencias contundentes en las definiciones curriculares de la EIB. “La hipótesis de que existen culturas deficitarias frente a culturas no deficitarias, no supone reconocer la diferencia de las culturas, sino la desigualdad. Basta pensar en quién establece cuáles son los déficits de una cultura frente a otra para caer en la cuenta de que no se trata de una práctica de igualdad. El hecho de que determinados grupos no hayan desarrollado una adaptación a los nuevos contextos en los que conviven, no nos legitima para hablar de déficit alguno de tal grupo o de tal cultura, sino simplemente de la no puesta en práctica, por el momento, de estrategias adaptativas en tales contextos. Las culturas se diferencian, entre otras razones, por su particular manera de adaptarse a contextos igualmente diferentes, y es precisamente en esa diferencia, que no desigualdad, sobre la que deben compararse y encontrarse unas y otras. Así, reconocer el déficit de una cultura minoritaria frente a otra presuntamente mayoritaria por dominante, equivale a no admitir la capacidad de cualquier cultura para generar nuevas estrategias adaptativas en nuevos contextos”²⁵.

III.2 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La Educación Intercultural Bilingüe, en un sentido amplio y desde una perspectiva de derechos, se enmarca en el movimiento general de la educación multicultural, que ha sido definida como la línea de reforma que están intentando cambiar las escuelas y otras instituciones educativas para que los estudiantes de todas las clases sociales, géneros y grupos raciales y culturales tengan las mismas oportunidades de aprender²⁶.

La educación para la diversidad étnica ha evolucionado variando la meta y perspectiva de abordaje. Verne, por ejemplo, distingue las siguientes etapas:

²⁵ García Castaño, J. – Pulido Moyano, R – Montes del Castillo, A. (1997). “La educación multicultural y el concepto de cultura”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 13 – Educación Bilingüe Intercultural.

²⁶ Banks, en Marchesi, A. y Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza Editorial.

- Prehistoria: En la que la escuela no tiene en cuenta las diferencias. La instrucción se realiza en la lengua y la cultura de la mayoría.
- Compensatoria y Programas lingüísticos: Las escuelas consideran que la cultura del niño es un problema para su progreso en la enseñanza, un déficit que la escuela debe compensar, por eso genera programas compensatorios que refuercen la enseñanza.
- La instrucción de la lengua materna: Se la revaloriza como medio para mejorar el aprendizaje de la lengua mayoritaria.
- La educación en las culturas de origen: Se promueve que los alumnos de minorías étnicas se formen en sus propias escuelas.
- La educación intercultural: Su objetivo es conseguir una educación de las diferentes culturas que de respuesta a las necesidades educativas de cada uno de ellos²⁷.

En Latinoamérica, la Educación Bilingüe (EB), sin incorporar la noción de interculturalidad aún, se inició en un contexto ideológico de integración y asimilación. Surgieron los primeros programas para acabar con el aislamiento de los pueblos indígenas y para integrarlos a las sociedades nacionales y al mercado laboral. Se empleó el idioma materno para la alfabetización de los niños, se trabajó con textos simplemente traducidos del castellano y se buscó una rápida transición a la cultura e idioma dominantes. Este modelo se denominó, por lo tanto, "Bilingüismo de transición", visto que el idioma propio es usado para llegar más rápidamente al idioma dominante. Los maestros estaban convencidos de la superioridad de la cultura occidental y del idioma español y esa superioridad se reflejaba en la interiorización sutil de un complejo de inferioridad cultural por parte de los niños y jóvenes indígenas. Hablar el castellano, además de ser un instrumento imprescindible en las sociedades latinoamericanas, se volvió al mismo tiempo el impedimento de seguir hablando y cultivando el propio idioma.

Una segunda fase comienza cuando los pueblos indígenas empezaron a ver en la EB una de sus principales reivindicaciones, entendida como una posibilidad de acceder a la educación e instrucción en general, pero también como una estrategia para no perder la tradición, la lengua y la cultura propias.

Algunos gobiernos entendieron y aceptaron estas reivindicaciones. La EB pasó a una segunda fase; se empezó a hablar de un modelo de *educación bilingüe de mantenimiento*. Como muchas lenguas americanas llevan quinientos años de contacto y conflicto con el castellano, se habla también de *desarrollo (de las lenguas)*.

²⁷ Verne, en Marchesi, A. y Martín, E. (2000). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid, Alianza Editorial.

Desde el inicio de esta segunda fase el modelo enfatizó, además del bilingüismo, la *interculturalidad*: los pueblos indígenas habían entendido claramente que la EB no podía ser causa sólo de ellos, era menester involucrar a los sistemas como tales, toda una nación de estudiantes y alumnos, para poder acercarse, conocerse, convivir en paz e igualdad. La dimensión de *interculturalidad* está creciendo desde entonces, ya que sigue el afán de describirla, fijarla conceptualmente y de desarrollar momentos y espacios para vivirla.

Esta visión implica un reto enorme: sistematizar, en los libros de texto y en la capacitación y formación inicial de los maestros, los saberes, los conocimientos y las tradiciones de los pueblos indígenas para poderlos transmitir y enseñar. Y no enseñar como corolarios folklóricos de los contenidos del currículo tradicional, sino como saberes de propio derecho y expresión de una cosmovisión diferente (Abram, 2004).

Algunos expertos ya le reconocen beneficios a su aplicación: “Entre las contribuciones que la aplicación de la EIB ha hecho a la educación latinoamericana en su conjunto, cabe destacar: el énfasis en el reconocimiento de las necesidades básicas de aprendizaje de colectividades específicas, la orientación hacia la diversificación o descentralización curricular, la relación entre el reforzamiento de la primera lengua y el aprendizaje de una segunda en contextos-bilingüismo, la aplicación del concepto de interculturalidad, la orientación hacia la práctica, la orientación hacia el educando y el papel de la participación comunitaria”²⁸.

La EIB -o algunas de las otras formas que con ella comparten similares principios y puntos de vista: la educación bilingüe intercultural, la etnoeducación o la educación indígena - se desarrolla en la actualidad, en la mayor parte de los países de la región, por lo general al amparo de una nueva y progresista legislación educativa nacional, que reconoce diversos derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas. En este marco, once estados nacionales latinoamericanos también han modificado sus constituciones para aceptar legalmente su carácter diverso y heterogéneo en lo cultural, en claro reconocimiento de los pueblos indígenas que habitan en los territorios de tales países, y se reconocen ahora como pluri o multiétnicos, situación que plantea un verdadero desafío a los sistemas educativos.

²⁸ López, L y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 20.

Mientras que la evolución de la educación intercultural incluye tanto líneas que pretenden extender la formación en interculturalidad al resto de las escuelas, como otras que pretenden lograr un mayor avance en lo que a Educación Indígena específicamente respecta²⁹, surgen también posturas que advierten sobre consecuencias no deseadas de estas líneas de trabajo.

En esta línea Muñoz Sedano³⁰ resume las posturas reuniendo las opiniones de diversos autores, *defensores de la educación intercultural*, que han señalado algunos “efectos perversos” engendrados por los programas que subrayan en exceso los particularismos etnoculturales y las diferencias, tales como:

- a) Encerrar a los individuos en una identidad cultural fija e inmutable que les priva de la libertad de elegir su propia “fórmula cultural”.
- b) Reforzar las fronteras entre los grupos y acentuar los riesgos de intolerancia y rechazo del otro.
- c) Acentuar las dificultades de acceso a la igualdad de oportunidades para los inmigrantes y miembros de grupos minoritarios.
- d) La perplejidad paralizante que se adueña del maestro relativista que no sabe qué es lo que debe enseñar, si quiere ser respetuoso con las culturas de los alumnos de las minorías.
- e) La estigmatización y marginalización de los alumnos de las minorías a quienes se asigna una identidad socialmente desvalorizada.
- f) La cosificación y folclorización de la cultura, que deja de ser una realidad viva.
- g) La fragmentación del currículum bajo el impacto de reivindicaciones particularistas.

²⁹ En un informe sobre la Educación Indígena en Australia y Aotearoa, Nueva Zelanda, los miembros aborígenes y de la Isla del Estrecho de Torres, del Sindicato de docentes australianos/as y los/as afiliados/as Maoríes del NZEI Te Riu Roa establecieron la siguiente descripción de la educación indígena: el término “educación Indígena” incluye la comprensión de que la propiedad del saber, las aptitudes, los valores y creencias de los indígenas, pertenece a sus comunidades por ej: a la familia, la aldea, el clan. Parte de la educación indígena puede estar ubicada en el ámbito público, sin embargo aspectos significativos de la educación indígena permanecerán exclusivamente en la familia, la aldea o clan y en su tierra. La decisión de retener para sí o poner algunos aspectos del saber indígena a disposición de todos, es derecho y responsabilidad del grupo indígena.

³⁰ Muñoz Sedano, A. (2002). Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos. En La educación intercultural: un reto en el presente de Europa = Intercultural education: a present-day challenge for Europe. Madrid: Consejería de Educación, Dirección Nacional de Promoción Educativa. p. 47-53

- h) La ruptura del equilibrio educativo entre desarrollo personal y socialización.

UNICEF, en integral apoyo al desarrollo de la EIB, la define como:

“Una educación integral, orientada a la evolución cognitiva y afectiva de los educandos, dentro de un proceso de socialización que garantice la continuidad del desarrollo iniciado en el seno familiar y comunal, y que a su vez los prepare para responder satisfactoriamente a las necesidades socioculturales y económicas de su sociedad y país”³¹.

III.3 ADECUACIÓN DEL IACE A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Capitalizados los aportes teóricos, resulta necesario concebir una puesta en contexto que resulte concreta, significativa, y situada, que permita definir la concepción y modalidad de adecuación del IACE a escuelas que atienden a niños y niñas de Comunidades Indígenas.

Para ello se pusieron bajo análisis tres elementos, considerados condicionantes de la EIB, y su inserción y desarrollo en el sistema educativo formal:

- 1) La situación sociocultural particular de los diversos Pueblos Indígenas que habitan en Argentina;
- 2) Las políticas vigentes en el área y la situación organizacional y de enseñanza de las escuelas que atienden a Comunidades Indígenas;
- 3) La concepción de educación intercultural que se adopte, a la luz de la normativa vigente.

1) La situación sociocultural particular de los diversos Pueblos Indígenas que habitan en Argentina.

En Argentina, los pueblos indígenas se caracterizan por una condición común: la de excluidos y minoritarios. A la vez, en lo que a características socioculturales refiere, encierran profundas diferencias, no sólo entre pueblos sino entre comunidades. Éstas constituyen las unidades concretas de organización de los pueblos y en cada una de ellas crecen, se desarrollan, se incorporan o se pierden pautas culturales, en forma no común al pueblo indígena en general.

³¹ UNICEF LAC (s.d.): “Educación y poblaciones indígenas de América Latina. Orientaciones para la educación con indígenas”. Dirección general: Lucía D´Emilio.

Los principales factores que marcan diferencias sustanciales al respecto son: la condición de uso de la lengua originaria y el lugar de asentamiento de la comunidad. A ellos se agrega un tercero: la situación económica de subsistencia en la que se hallan.

Tabla 3. Pueblos indígenas según su localización/radicación y conservación de lengua originaria.

Relación de uso de la lengua originaria y la lengua hegemónica		Localización	
		Urbano-migrante	Rural
Pérdida lengua originaria	Alto dominio del español	Ej: Mapuche Kolla	Ej: Mapuche Kolla
Conservan lengua originaria	Bajo dominio del español	Ej: Qom Mbya guaraní Wichí	
Conservan lengua originaria	Español no adquirido		Ej: Mbya guaraní Wichí Qom

En el medio rural, los pueblos indígenas hispano parlantes, son quienes mayor asimilación hicieron de la cultura dominante en el proceso de aculturación. En general desarrollan una economía basada en la explotación de la tierra a baja escala, sin tecnología aplicada y con la colaboración de todos los miembros de la familia, sosteniendo relación estrecha con el medio urbano local para la comercialización de la producción. En estas comunidades, las escuelas suelen tener alumnos de una o varias comunidades y asemejarse más a una escuela rural que a una escuela de Comunidad Indígena (Ej: Kollas, Mapuches-tehuelches).

Aquellas comunidades que aún no dominan el español, continúan con hábitos extractivos (pesca y recolección) cada vez en menor escala, sin mecanismos de reemplazo que no sea la venta de sus artesanías a bajo nivel de mercado. Esto los ha llevado a reemplazar hábitos de alimentación y de actividades diarias que los llevaron al sedentarismo y la extrema pobreza con graves problemas de desnutrición, parasitosis y mortalidad infantil. En estas comunidades el rol de las escuelas varía desde convertirse en objeto de recelo y desconfianza hasta ser el centro de consultas de toda índole (sociales, económicas, de salud, etc.), según el tipo de interacción y confianza logrados

con el cuerpo docente, y especialmente con el director, así como con la escuela en general, como institución (Ej: Mbya, Wichí, Qom).

En ambos casos, lo que en primer lugar se pone de manifiesto son los problemas económicos y sociales, no las características culturales. En el primer caso, como resultado de un proceso avanzado de aculturación que no alcanzó a su inclusión protagónica en sociedad. En el segundo caso, producto del aislamiento y las cada vez más paupérrimas condiciones de vida.

Se trata de pueblos reducidos y minorizados, en los que los aspectos propios de su cultura, en gran parte, no se han sostenido, sino que han sido reemplazados en el proceso de aculturación o simplemente abandonados. Para su tratamiento e incorporación en el currículo escolar, e inclusive para detener el proceso de pérdida y deterioro, resulta necesario, en primer lugar, separar los problemas sociales, que velan la existencia de los bienes culturales, e inclusive deslindar entre ellos cuáles son bienes culturales y cuáles problemas sociales (por ejemplo trabajo infantil, embarazo precoz).

Al respecto la adecuación del IACE tomará como referencia, para la incorporación de criterios de autoevaluación específicos, a la caracterización de los pueblos que conservan su propia lengua y cultura. Su empleo por escuelas que atienden a niños y niñas de comunidades indígenas con mayores grados de aculturación implicará la no respuesta a ciertos ítems, por ejemplo en los referidos al uso de la lengua originaria.

2) Las políticas vigentes en el área y la situación organizacional y de enseñanza de las escuelas que atienden a Comunidades Indígenas.

En general, las escuelas a las que concurren niños y niñas de Comunidades Indígenas, especialmente las que conservan la lengua originaria, adolecen de profundas debilidades organizacionales y de enseñanza. En el esfuerzo de adaptación al lenguaje en uso, a costumbres y hábitos de la comunidad, y al priorizar la retención, la escuela se desdibuja, se resiente y baja la calidad. Aunque las relaciones de respeto y consideración de la cultura indígena han aumentado y se han instalado en la escuela, el proceso de castellanización, aunque con magros resultados, continúa.

"... La oferta educativa no aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando la lengua, los conocimientos previos y las pautas de socialización de las respectivas culturas indígenas. Todos los actores reconocen que la oferta escolar no acompaña la realidad de niños y niñas que ingresan a la escuela con pautas de socialización propia de su cultura y una primera lengua que no es el español. Para achicar esta

brecha se flexibilizan tiempos, se debilita la dimensión pedagógica. Se adicionan algunas acciones de referencia a la cultura indígena, que, en general, los alumnos ya conocen, por su comunidad de origen. Esta yuxtaposición de acciones hace que, por un lado, el eje de la enseñanza como proceso de castellanización quede intacto, mientras que, por el otro, el docente se vea en la necesidad de adicionar tareas extra a la ya compleja realidad de enseñanza en este contexto. En medio, las niñas y los niños cursan solos el proceso de adquisición de la lengua castellana y de las pautas de socialización occidental, con resultados que exigen fuertes acciones de mejora...”³²

Los docentes no cuentan con insumos o referentes que les permitan lograr una visión integrada de la cosmovisión del pueblo al que pertenece la comunidad con la que están en contacto. Seleccionan e interpretan contenidos de costumbres, tradiciones y folklore pero, además, “fundamentan o justifican” haciendo referencia a “su cultura” (por cultura indígena), a todo comportamiento de padres y niños que resulta ajeno o contrapuesto a las expectativas de la cultura escolar. Ello hace que resulte difícil convertirlo en contenido de currículo.

Los líderes comunitarios y padres demandan que la escuela enseñe los contenidos necesarios como para que sus niños y adolescentes estén en condiciones de seguir estudiando e incorporarse al mercado laboral. Algunos de ellos también expresan que los contenidos sobre su cultura los reservan para su exclusiva transmisión en la comunidad, y no en la escuela.

Estas características se van disipando a medida que se trata, precisamente, de comunidades rurales más aculturizadas, aunque en ellas la pérdida de la lengua incidió directamente en el desarrollo de su propia cultura, y toma otros matices por combinación con pautas urbanas o suburbanas, cuando se trata de comunidades migrantes, en las que hasta las manifestaciones artísticas (arte, música) se van perdiendo.

Por otra parte, no existen políticas sostenidas de Educación Intercultural Bilingüe. Autoridades educativas nacionales y provinciales implementaron programas y llevaron a cabo acciones en baja escala que no se sostuvieron en el tiempo.

Específicamente en jurisdicciones con comunidades indígenas que conservan la lengua originaria:

³² UNICEF (2009). Situación socioeducativa de NNA de comunidades rurales wichí y mbya guaraní.

“Dos fueron las medidas políticas tomadas por las autoridades ministeriales que resultaron sumamente valoradas por directivos y docentes por su efecto positivo en la alfabetización y en el proceso de integración de las niñas y los niños a la escuela. La primera fue la apertura de salas de nivel inicial, inexistentes en la comunidad hasta hace dos años. La segunda fue la creación de los cargos de auxiliares docentes aborígenes (ADA) con la consecuente designación y capacitación de miembros de la comunidad para desempeñarlos en las escuelas de las comunidades mbyá guaraní, y de los Maestros Especiales de Modalidad Aborígen (MEMA) en las escuelas de las comunidades wichí”³³.

Aún con todas las debilidades mencionadas, la escuela, en contacto y convivencia con la comunidad a la que pertenece, desempeña un papel estratégico de recuperación cotidiana de sus elementos culturales y de reconstrucción de su cosmovisión, rol en el que resulta necesario un fuerte apoyo académico y de las autoridades, para hacerlo en forma efectiva. Sin embargo, aunque se desarrollen políticas y programas de acción específicos por parte de las autoridades, los cuales son indispensables, la EIB halla su desarrollo pleno y válido, según su propia definición, en el nivel de la escuela y como política institucional.

En esta línea se fundamenta la adecuación del IACE como instrumento de autoevaluación y a la vez de promoción de la EIB, a través del contenido de los criterios incorporados que responden tanto a su situación actual como a lo esperado de ella por definición.

3) La concepción de educación intercultural bilingüe, a la luz de la normativa vigente.

La concepción de EIB que se tomará para la adecuación del IACE es la que legalmente responde a la modalidad, consignada en la propia Ley de Educación Nacional, en estrecha consonancia con la sostenida por estudiosos y referentes del tema.

La Ley N° 26.206 de Educación Nacional, en el art. 11, entre los fines de la Política Educativa Nacional, incluye el de:

“Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana”.

³³ Ídem anterior.

Señala así el alcance de la interculturalidad, para luego agregar:

“Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.

Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación”.

La Ley dedica su Capítulo XI a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En sus artículos 52, 53 y 54, la define y orienta su concreción. Interpreta el derecho constitucional de garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, definiéndola como:

“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”.

Y marcando su espíritu:

“La EIB en general 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”.

III.4 CRITERIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LA ADAPTACIÓN DEL IACE

La definición de EIB de la Ley 26.206 de Educación Nacional consigna que los pueblos indígenas deben 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.

Esto implica brindar una educación que dé respuesta a los siguientes objetivos complementarios:

- Contribuir a la apropiación de la cultura originaria, su cosmovisión, valores y tradiciones;
- Garantizar el aprendizaje significativo y situado (anclado en la cultura originaria) del resto de los conocimientos de los lineamientos curriculares oficiales del país;

- Asegurar el fortalecimiento de la autoestima e identidad de los NNA de Comunidades Indígenas para que su diferencia cultural no se transforme en desigualdad social y se promueva su inclusión plena y protagónica en sociedad.

Luis Enrique López, referente sobre el tema en Latinoamérica, coincide con esta línea, y afirma: "Cuando hablamos de educación intercultural estamos hablando de una educación enraizada en la cultura local, así como también de una educación abierta a otros elementos culturales que se reafirma en lo propio pero se abre a lo ajeno. Y busca una relación de diálogo entre lo conocido y lo desconocido, entre lo propio y lo ajeno y, antes de buscar oposición, busca complementariedad"³⁴.

A partir de estas definiciones seleccionadas, como de los desarrollos incluidos en producciones realizadas por UNICEF-LAC³⁵, que reúnen a los principales expertos en el tema, y de la situación particulares de las Comunidades indígenas y de las escuelas de EIB de nuestro país, se identificaron y resumieron los lineamientos concretos que una política educativa con enfoque intercultural presupone:

- a) Partir de la situación del contexto: a partir del conocimiento y análisis de la situación de la Comunidad, se elabora el Plan de trabajo intercultural, se relevan y sistematizan los contenidos de su cultura originaria a incluir en el propio proyecto curricular institucional, y se definen las estrategias de enseñanza que permitirán a los niños alcanzar los objetivos del nivel a partir de la situación inicial en la que se hallen.
- b) Participación protagónica de la Comunidad en la vida de la escuela: ello exige un nuevo modelo de gestión escolar donde se retroalimenta el aprendizaje intercultural para trasladarlo en forma efectiva a la enseñanza. Sólo en una estrecha relación con la Escuela, la Comunidad logra la confianza para compartir sus pautas culturales y comenzar a dejar de concebir a la escuela como organización colonizante;
- c) Asegurar un adecuado y eficiente aprendizaje del idioma oficial del país, como segunda lengua; así como la apropiación efectiva de la lengua escrita de manera que ésta contribuya a la literalización de la sociedad indígena;
- d) Incorporar al Proyecto Institucional Escolar, considerando las metodología de trabajo y evaluación:

³⁴ López, L.E. (2003). Educación e interculturalidad en América Latina. Conferencia. Primeras jornadas de Educación Intercultural en Jujuy, 2002. Un desafío para la Educación. Editores OEI-Secretaría de Educación de la Provincia de Jujuy, PROEIB Andes.

³⁵ UNICEF (s.d.). "Educación y poblaciones indígenas de América Latina. Orientaciones para la educación con indígenas". Dirección general: Anna Lucía D´Emilio.

- las líneas y modalidades de trabajo con los niños y la comunidad;
- la lengua, valores, tradiciones, saberes y las contribuciones que las sociedades indígenas han hecho al patrimonio universal, así como las de otras colectividades étnica y culturalmente diferenciadas.

Para hacer esto posible el docente no sólo debe formarse en el área, sino cambiar su punto de vista respecto de su desempeño profesional, su rol en la escuela y en la comunidad, y estar dispuesto a una acción distinta y más relacionada directamente con los conocimientos y saberes que tal colectividad ha acumulado en el tiempo y posee;

- e) Rediscutir la necesidad de que docentes y alumnos examinen y reconstruyan sus relaciones con el entorno inmediato del centro educativo, en aras de un aprendizaje más significativo y situado;
- f) Lograr una educación más equitativa y, por ende, de mayor contenido democrático, en tanto se plantea una relación más justa entre colectivos, en donde las diferencias culturales no se transforman en desigualdades sociales.

A partir de la situación de los pueblos indígenas como de las características de las escuelas de EIB, en conjunción con la definición de EIB y de los componentes de política presentados se definieron los ítems específicos que se incorporaron al texto del IACE, conservando los correspondientes al IACE original. Este criterio se fundamenta en que las escuelas de EIB deben cubrir todas las dimensiones de calidad que las concebidas para el resto de las escuelas, incluyendo además el enfoque intercultural.